

TÁMBA RENÁTÓ

A szabadidő a kalsburgi jezsuita kollégium fényképein

Bevezetés

Tanulmányomban¹ a kalsburgi jezsuita kollégium fényképes dokumentumainak egyik, a pedagógiai antropológia és a neveléslélektan szempontjából is roppant érdekes csoportjának, a szabadidő-eltöltés módjával foglalkozó felvételek elemzésén keresztül kívánom érzékeltetni az intézmény nevelési gyakorlatának olyan jellemzőit, melyek a tantermi felvételeken² és a csoportképeken nem szembetűnőek, így aztán jelentős többlettartalmakra világítanak rá az iskola diákéletének mikroklímájával, gyermekszemléletével kapcsolatban. Vizsgálataim során – Piotr Sztompka³ kategóriarendszere nyomán – olyan szempontokat követek, mint amilyen az emberi egyedek jellemzői (testbeszéd, arckifejezés, viselet), az oktatási aktivitások (rítusok és rutinok), illetve a társadalmi interakciók és azok tényezői (pl. a partnerek térbeli elhelyezkedése, státus). A vizsgálat elemzési struktúrájának kialakításához elsősorban a Panofsky-féle ikonográfiai-ikonológiai modell Mietzner – Pilarczyk szerzőpáros által továbbgondolt négylépcsős változata járult hozzá,⁴ az elemzések meghatározó társadalomelméleti alapját pedig Erving Goffman⁵ dramaturgiai koncepciója nyújtja. Elemzéseim során mindenekelőtt a fényképeken ábrázoltak mögött munkálkodó nevelői attitűdökre, érzületekre és gyermekideológiákra vonatkozóan kívánok következtetéseket tenni.

A fényképek mint a társadalmi jelenségek vizuális lenyomatai

Amikor otthonunkban régi családi fényképeket tekintünk át, általuk megidézzük múltunkat, családunk múltját, érzéseket, emlékeket próbálunk újra összerakni, letűnt

¹ A dolgozat képanyaga a Jézus Társaság Ausztriai Rendtartományának Levéltára engedélyével kerülhet bemutatásra. A képek nincsenek rendezve, ezért a lelőhely pontosabb megjelölésére nincs mód.

A képanyag forráshelye: Archiv der Österreichischen Provinz der Gesellschaft Jesu/Archivum Provinciae Austriae Societatis Iesu (AASI) Kollegsarchiv Kalsburg (KK) Photosammlung.

A tanulmány alapjául szolgáló német nyelvű irattári és levéltári források fordítását Rébay Magdolna végezte.

² Jelen írásom egy korábbi tanulmányom folytatásának tekinthető, melyben a kalsburgi kollégium osztálytermi tárgyú fényképeinek elemzésére vállalkoztam. Lásd TÁMBA 2015, 71–87.

³ SZTOMPKA 2009, 45–51.

⁴ PILARCZYK – MIETZNER 2010, 1–20.; MIETZNER – PILARCZYK 2013, 31–50.

⁵ GOFFMAN 1956.

idők élményvilágát kíséreljük meg rekonstruálni. Néha nosztalgikus utalásokat teszünk az adott történeti kor atmoszférájára, azonban odáig már ritkán jutunk el, hogy értelmező megjegyzéseket fűzzünk érzéseinkhez a korrajzra vonatkozóan, akár társadalom-, akár mentalitástörténeti megközelítésben. Márpedig a fényképek szemlélése éppen akkor kezd intellektuális kihívássá válni, amikor egy adott társadalmi berendezkedés, eszme- vagy intézményrendszer lenyomataként próbáljuk értelmezni őket, amikor arra törekszünk, hogy felszínre hozzuk és megmagyarázzuk a fényképproduktumok mögött munkálkodó eszmei-társadalmi motívumokat,⁶ egy adott társadalmi réteg vagy érdekcsoport intézményesült szándékait, illetve, amikor megpróbálunk körülírni bizonyos intézményesült témákat, melyekben bizonyos társadalmi rétegek, csoportok életvilágának különböző létmotívumai jutnak kifejeződésre. Másképpen fogalmazva: a fényképes dokumentumok befogadása akkor haladja meg a jobbára passzív, érzelmeinket és ítéleteinket ellenőrizetlenül hagyó hétköznapi „nézelődés” szintjét, amikor felismerjük, hogy a fényképek bizonyos társadalmi jelentések által meghatározott termékek, s amikor célként tűzzük ki a látottak társadalmi kontextusba helyezését.

Minden fényképről elmondhatjuk, hogy készítője szűrőjén keresztül kifejeződésre jutnak bizonyos társadalmilag legitimált elvárások az adott társadalmi csoporttal, annak egyes tagjaival szemben, illetve minden felvétel közvetíti, érzékelhetővé teszi az adott társadalmi közegben működő felfogást a képen szereplőkkel kapcsolatban, megszólaltatva a róluk egy adott közegben működő meglátásokat, attitűdöket, illetve megvilágítva az ezek által érvényesített sztereotípiák, ismerettörédek mibenlétét. Nincs olyan fénykép, amelyen keresztül a készítő és/vagy a megrendelő – nyilvánvalóan sokkal inkább tudattalanul, mint tudatosan – ne juttatná kifejezésre valamiféle módon saját nézőpontját, melyeket át- meg átjárnak bizonyos társadalmi és politikai diskurzusok. Végso soron ezek a gyakran ideologizált beszédmódok határozzák meg a lencsevégre kerülő személyek, csoportok megjelenítésének módját: nincs olyan felvétel, mely ne hordozna magában bizonyos társadalmilag elfogadott jelentéseket,⁷ illetve eszmei, világnézeti és intézményi hatásokat. Ebből következik, hogy a fénykép – akárcsak a műalkotás – „*mint a társadalmi tudat képi formában megjelenő modifikációja reprodukálja és interpretálja a társadalmi valóságot*”.⁸ A ránk maradt fényképes dokumentumok tehát hozzájárulnak a múlt kollektív tudatformáinak rögzítéséhez,⁹ a képek elemzése pedig nagymértékben segít az eszmei áttételektől terhes, s ezáltal (inter)textuális tartalmaktól átítatott társadalmi mikro-mozzanatok értelmezésében.¹⁰

A láttatás rejtett tendenciája által tükröződő képzetek, társadalmi elvárások, vagy éppen gyermekideológiai szölamok (lásd gyermekkép), illetve az adott társadalmi

⁶ Erre a törekvésre meghatározó példának lásd HAMILTON 1997, 75–150.

⁷ SZTOMPKA 2009, 41.

⁸ SCHNEIDER é. n.

⁹ ASSMANN 1999, 39–40., 42.

¹⁰ MITCHELL 1994; HORNYIK 2014, 64.

csoport „természetére” vonatkozó ismeretekből fakadó szemléleti vonatkozású motívumok (lásd gyermekfelfogás)¹¹ a kép tárgyával kapcsolatban az antropológiai térben jutnak kifejeződésre.¹² Ennek legfőbb elemei a ruházat, a testhasználat, az arc kifejezés, a tárgyi-fizikai környezet, valamint a társadalmi „aktorok” egymáshoz való térbeli és cselekvésbeli viszonya.¹³ A képen visszaköszönő mintázatot a tárgy kiválasztása, a lényeges kiemelése és bizonyos formanyelvi sajátosságok (pl. fény-árnyék játék) szintén meghatározzák. Ezeknek köszönhetően jutnak kifejeződésre az ábrázolt cselekvések mögött munkáló személyes szándékok, a cselekvéseket meghatározó kulturális szabályok, illetve az adott társadalmi közeg közös gondolkodási és kulturális sémái, attitűdjei.¹⁴ Ebből fakadóan társadalomtudományi szempontú értelmezésük során a fényképeket a társadalmi reakció eszközeinek,¹⁵ a társadalmi folyamatok dokumentumainak tekintjük.

Az alkotói színrevitel megoldásai által a kép társadalmilag konstruált nézőpontból kerül láttatásra, s e nézőpont befolyásolja, adott értelmezési keretek között tartja vélekedésünket a témáról, valamint a képen tükröződő társadalmi problémákra való rálátásunkat. E nézőpont szerint a kép társadalmilag megkonstruált, vagyis magában hordoz egy, a készítő által működésben lévő, a társadalom bizonyos problémáira vonatkoztatható konstrukciót. Erről a fajta kritikai álláspontról, illetve a mű ideológiai, kulturális kontextusának jelentőségéről olvashatunk Sarah Pink¹⁶ és Pierre Bourdieu¹⁷ írásaiban is. Köztes, mérsékelt állásponttal találkozhatunk Piotr Sztompka munkásságában; ő maga e nézőpontot kritikai realizmusnak nevezi. Sztompka szerint a fénykép úgy ábrázolja a társadalom egy szegmensét, hogy közben – a megjelenített társadalmi létmotívumok, attribútumok, emberi kapcsolatokra való utalások stb. révén – visszatükröz valamilyen társadalmi jelenséget, törvényszerűséget. E meglátás a kép társadalmi konstruáltságára figyelmezteti a szemlélőt, s felhívja a figyelmet arra, hogy a képek lényegét megvilágító, beszédes információkat közvetíthetnek a társadalom mikro-világairól, s azon keresztül egy adott társadalmi struktúráról, berendezkedésről, eszmerendszerről.¹⁸

A képek által hordozott társadalmi diskurzusok feltárása, vagyis az értelmezés nem pusztán lehetőség, sokkalinkább tekinthető törvényszerűen bekövetkező folyamatnak: nem lehet nem értelmezni a társadalmi jelentésekkel áthatott látványt fényképes örökségeinken, melyeket elevenné éppen a nem jelenlévő jelenségek megjelenítése, beleolvasása tesznek.¹⁹ Ahogyan a műalkotásra, úgy a fényképre is igaz, hogy az az immateriális anyagi manifesztációját nyújtja, hiszen ily módon válik láthatóvá,

¹¹ A gyermekkép és a gyermekfelfogás kérdéskörével kapcsolatban lásd korábbi tanulmányomat: TÁMBA 2016, 41–52.

¹² Az antropológiai tér fogalmáról lásd GÉCZI – DARVAI 2010, 201–237.

¹³ SZTOMPKA 2009, 45–51.

¹⁴ Uo. 61.

¹⁵ Vö. BÄTSCHMANN é. n., 89.

¹⁶ PINK 2006, 712–713., 716.

¹⁷ BOURDIEU 1982, 226–242.

¹⁸ SZTOMPKA 2009, 60–63.

¹⁹ Vö. WALDENFELS 2004, 94.

így definiálódhat a humanitás.²⁰ Ugyanakkor az értelmezés aktusában ennek megfordítása kell, hogy bekövetkezzék: „*Az anyagból értelem lesz, mert a vizuális értékek a szemlélés aktusában reagálnak egymásra*”.²¹

Amikor a képekkel kapcsolatba lépünk, önkéntelenül is kommunikálni kezdünk velük, már csak értékképzeteink érvényesítése által is. Azonban míg képeinkkel való laikus kapcsolataink során mindenféle tudatos reflexió nélkül érvényesül azok társadalmi-eszmei, más szóval narratív meghatározottsága, reflektált, történet- és képtudományi szempontból egyaránt megalapozott elemzéseink hozzásegíthetnek a képek mögött húzódó eszmei motívumok, narratívák feltáráshoz, ahelyett, hogy jómagunk is hozzájárulnánk a narratív képzetek újratermeléséhez.

A képek mögött megbúvó narratívák, diskurzusok értelmezéséhez tudnunk kell, hogy a társadalmi élet mely sajátosságain keresztül van lehetőségünk eljutni a célhoz. Sztompka koncepciójából kiindulva a képen szemügyre vehetjük és rögzíthetjük a társadalmi struktúra olyan elemeit, mint az emberi tevékenységek (például interakciók személyek vagy csoportok között), az azokat meghatározó társadalmi szabályok, illetve azok az eszmék, melyekből a normák táplálkoznak. Az eszmék meggyőződéseket, nézeteket és mítoszokat foglalnak magukban, s mindebből fakadnak bizonyos érzületek, társadalmi, illetve egyéb attitűdök. A társadalmi struktúra fontos elemeinek tekintjük az életlehetőségeket is, vagyis a társadalmilag értékes javakhoz történő hozzáférés lehetőségeit.²²

A gyermekortörténeti szempontú képkutatás célja sem más, mint rámutatni a vázolt szempontok működésére, ám annak érdekében, hogy e cél megvalósulhasson, jól megválogatott szempontsor mentén kell elemeznünk a műveket. Elemzési szempontjaim részben leírhatók a Sztompka által, a társadalmi élet aspektusaira vonatkozóan megfogalmazott szempontokkal, melyek kutatásom számos pontján érvényesülnek (lásd 1. táblázat).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a hétköznapi fényképek a mindennapit őrzik magukban,²³ ennél fogva alkalmasak a mikroközösségek életét szervező rítusok, rutincselekvések, az akaratlan, ám mégis sokat mondó nonverbális kifejezési formák, illetve a tárgyi-fizikai környezet elemeinek rögzítésére és arra, hogy mindezek nyomán értelmező megjegyzéseket tegyünk az azok mögött munkáló eszmei motívumok, illetve társadalmi, politikai diskurzusok rejtett működésére vonatkozóan. Mivel a gyermekkor és a fiatalkor történeti kutatása során olyan folyamatok megfigyelésén van a hangsúly, melyek lassan változnak, az időtényezők rögzítése nem támaszt szigorú követelményeket az elemzővel szemben, ám mégis lényeges, akárcsak a helyszín rögzítése,²⁴ hiszen fő célunk, hogy társadalomtörténeti kontextusba helyezzük a látottak és az ábrázolt szociális viszonylatok mögött húzódó jelentéseket.

²⁰ BOEHM 2006, 29.

²¹ Uo. 41–42.

²² SZTOMPKA 2009, 105.

²³ PILARCZYK – MIETZNER 2010, 4.

²⁴ Uo. 4.

1. táblázat. A társadalmi élet aspektusai Piotr Sztompka nyomán²⁵

Kategóriák	Elemzési szempontok
1. Emberi egyedek	Testbeszéd, arckifejezés, fiziognómia, testtartás, gesztusok, pózok, öltözék (egyenruha, jelvények, kitüntetések), frizura, testdíszítés, stigmák, társadalmi kivetettségre utaló jelek
2. Cselekvések – oktatási aktivitások	a) Rituális viselkedés: azonos, pontos időközökben ismétlődő viselkedés b) Rutin viselkedés: szokásos, hétköznapi, mindig elvégzett viselkedés c) Deviáns viselkedés: a többségben lévőtol eltérő viselkedés. d) Tipikus viselkedés: számos aktív egyed számára egyforma viselkedés. e) Ceremoniális viselkedés: ünnepélyesség, különlegesség, komolyság, a díszített forma gazdagsága, a sacrum atmoszférája.
3. Társadalmi interakciók	Kölcsönösen orientált, megfigyelhető szimbólumok köré szervezett tevékenységek. Formái: kapcsolatok, érintkezések, kommunikáció, beszélgetés, átmenet-rítusok, rituális események. Tényezők: a partnerek térbeli elhelyezkedése, az emberek mint jelhordozók, önazonosság, státus, társadalmi kompetencia, interakcióban lévő emberek, téri távolság
4. Közösségek, közösségi cselekvések	Ellentétek és feszültségek; a közösség tartalmi jegyei: cél, aktivitás, az aktivitás ritmusa; a tipikus közösségi viselkedés számos külső
5. Kultúra	Anyagi-eszközi javak (tárgyak), technológiai fejlettségre utaló jelek, táncok, rítusok, szakrális helyek, szimbólumok, térhasználati jellemzők, tiltások és parancsok ikonografikus jeleinek külső kifejeződései
6. Társadalmi környezet	Természetükből fakadóan aktív tárgyak; passzív tárgyak (funkció: kontempláció vagy dekoráció)

²⁵ SZTOMPKA 2009, 45–51.

A fényképek nem ábrázolhatják az objektív valóságot, hiszen azt – különösen társadalmi értelemben – nem lehetséges mintegy „visszatükrözni”, ehelyett egy bizonyos, társadalmi-politikai diskurzusok által meghatározott nézőpontból jelenítik meg a társadalom egy szegletét, mindenekelőtt a szelektálás képalkotási eszközeivel.²⁶ Ha egy sorozatról van szó, elemzéseink során érdemes kidomborítani bizonyos meghatározó motívumokat, melyek összehasonlítása összekötő kapcsot jelent az értelmezés folyamatában.²⁷ A technikai és a motívumelemzési szempontokon túl figyelniünk kell a műfaji szempontokra és a kép funkciójára, felhasználási körülményeire is, hiszen ezek is megváltoztatják a kép jelentését.²⁸ Ami a műfaji szempontokat illeti, fontos különbség rejlik abban, hogy a képet hivatásos fényképész készítette adott intézményi érdekeket közvetítve, vagy az adott közösség résztvevői voltak a készítőik. Ugyanakkor bizonyos társadalmilag legitimált beszédmódok mindkét esetben fellelhetők, hiszen a közösség tagjai ugyanúgy belsővé tehetik az adott szemléleti elemeket, attitűdöket, értékeket, normákat stb., mint az események „külső interpretátora”.²⁹

Elemzéseimet a fentebb vázolt módszertani keretek között végzem el, ám a képek vizsgálata során a Panofsky-féle ikonográfiai-ikonológiai modell eljárásait is érvényesítem. E metódus eredetileg a képzőművészeti alkotások elemzésére született, ám elméleti megfontolásait vonatkoztathatjuk a fényképek elemzésére is. A módszert a pedagógiatörténeti kutatások számára közvetlenül felhasználhatóvá Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarczyk tette,³⁰ így jelen dolgozatban e szerzőpáros továbbgondolásainak eredményeképpen született metodológiai eljárások köszönnek vissza.

Az ikonográfiai-ikonológiai módszer első lépése a preikonografikus leírás, mely minden látható képi elem, kompozíciós megoldás pusztá regisztrálását jelenti. A második lépés (az ikonográfiai eljárás) a szerzőpáros változatában két részre tagolódik. Az ikonográfiai leírás során összefüggésbe állítjuk egymással az ábrázolás elemeit, meghatározzuk a témát és a képtárgyat, mélyreható jelentéstulajdonítás nélkül; ide tartozik a történelmi háttér, a technika, a kép keletkezési módjának és a kép készítőjére vonatkozó életrajzi információknak az ismertetése. Azonban az ikonográfiai interpretáció már a mélyebb motívumok, esetleg szimbolikus jelentéstartalmak feltárásával és rendszerezésével, a képek mögött húzódó konvenciók feltérképezésével foglalkozik, forrásként bevonva esetleg a készítőnek a képhez fűződő saját megjegyzéseit is. Végül az ikonológiai interpretáció a képek „megértésére”, szimbolikus, esetleg allegorikus jelentéstartalmainak feltárására törekszik.³¹

²⁶ Uo. 5.

²⁷ Uo. 9.

²⁸ Uo. 10.

²⁹ Uo. 10–11.

³⁰ MIETZNER – PILARCZYK 2013, 31–49.; vö. PANOFSKY 2011/a, 218–233.; PANOFSKY 2011/b, 252–274.

³¹ MIETZNER – PILARCZYK 2013, 36.

Míg tehát az ikonográfia leíró, osztályozó, rendszerező és analitikus jellegű kutatásokat jelöl,³² ennél fogva „*a tárggyal foglalkozik*”,³³ addig az ikonológus számára a képek a társadalmi tudat részeként tételeződnek, így érzületeket, viselkedési módokat, attitűdöket, eszményeket stb. dokumentálnak.³⁴ Mivel az ikonológia feladata eszme- és világtörténeti értelemben vett jelentéseket keresni a képnek, megközelítésmódjával mélyebbre merülhetünk a civilizáció, az eszmék, a vallásos érzület, sőt, a mentalitás és a hétköznapiak,³⁵ vagy éppen a gyermekkor történetében is.

Jelen írásban is a mentalitás és a hétköznapiak történetének egy szegmensét kívánjuk feltárni a kalksburgi kollégium növendékeiről készült fényképes dokumentumok elemzésén keresztül. Elemzéseim során a mindennapi cselekvés nüanszaiból kiindulva teszek következtetést a gyermekek és fiatalok életére, illetve az őket illető gyermekszemléleti mintázatokra vonatkozóan. Az itt közölt szemléket áthatja a mindennapok szociálpszichológiájának szemlélete, különösképpen Erving Goffman modellje.³⁶

A mindennapi cselekvéstől a fegyelmezés mechanizmusaiig

A mindennapi világban a közös tevékenységek, a munkakapcsolatok és a megértés mozzanata köti össze az embereket, s mindez jelentéseken keresztül jut kifejeződésre. Jelentés-teli univerzumban mozgunk, az emberi élet társadalmi jelentések által meghatározott.³⁷ Így aztán elemzéseink során jól érvényesíthetők a mindennapi élet szociológiájának elméleti megfontolásai, különösen Erving Goffman dramaturgiai koncepciója, melyet maga Sztompka³⁸ is tematizál. Goffman az emberi élet nüanszainak megfigyelésére irányította a figyelmet, azzal a meggyőződéssel, hogy cselekedeteink társadalmilag meghatározottak, hiszen a mindennapi élet mások jelenlétében zajlik. Az emberek szerepeiken keresztül ismerik meg egymást, de a szerepekben ismernek önmagukra is.³⁹ Szerepeinken keresztül konstruáljuk meg saját arcunkat mások és önmagunk előtt, s életünk lényegi törekvése, hogy felnőjünk egy ideálként megfogalmazott társadalmi szerephez.⁴⁰ A személyiség végső soron nem más, mint maszk, álarc (ld. a „*person*” szó jelentésének magyarázatát –,⁴¹ amit magunkra öltünk, s amely mögött időről idő-re begyakoroljuk „sajátmagunkat”, pontosabban azt, aki lenni szeretnénk. Goffman e koncepciója nyomán eszünkbe

³² MAROSI 1985, 202.

³³ RÉAU 1997. <http://www.bibl.u-szeged.hu/jatepress/reau.htm>.

³⁴ GÉCZI 2010, 203., 207.

³⁵ MAROSI 1985, 202–208.

³⁶ GOFFMAN 1956.

³⁷ SCHÜTZ 1944, 499–501.

³⁸ SZTOMPKA 2009, 139–143.

³⁹ GOFFMAN, 1956, 10–11.

⁴⁰ Uo. 10.; vö. a „miniatűr felnőtt” konstrukciójával – PUKÁNSZKY 2004, 292–294.

⁴¹ GOFFMAN 1956, 11.

juthatnak Lord Henry Wotton szavai Oscar Wilde „Dorian Gray arcképe” c. regényéből (1890), melyben Gray cinikus barátja így szól az emberi természetről: „*Erényei nem az ő erényei. Bűneit, ha vannak bűnök, csak kölcsönkaptá. Visszhangja lesz valaki más zenéjének, egy szerep színésze, melyet nem az ő számára írtak. Az élet célja az, hogy kifejlesszük önmagunkat*”.⁴²

Az „önkifejlesztés”, rövidebb távon a benyomáskeltés gyakorlata interakciókon keresztül zajlik, amelyek magukban foglalják a „*kölcsönösen orientált aktivitás széles körét*”.⁴³ Az interakció legegyszerűbb formái a találkozás és a gyülekezet, melyek két vagy több embernek a társadalmi réteghez, a nemhez, a nemzethez való tartozás tudata által meghatározott együttlétét jelentik. Ami ezek alatt történik, a színház analógiájával ragadható meg,⁴⁴ hiszen az egyén szerepet játszik, s szerepénél fogva az „*ideális ént*” mutatja mások felé „*autentikus énje*” helyett.⁴⁵

E színi előadás során a színészek bonyolult színházi eszközkészletet használnak. Idetartozik a homlokzat, melynek szerves részét alkotja a díszlet, ezen belül a bútorzat, a tárgyak, az eszközök. A személyes homlokzat pedig olyan „*eszközöket*” ölel föl, mint az életkor, a magasság, a testsúly, a ruházat és a kiegészítők.⁴⁶ Mindezt az egyének a célból használják fel, hogy megmutassák másoknak azt az arcot, melyet önmagukról a társadalmilag elismert attribútumoknak megfelelően kialakítottak.⁴⁷ Ezen önreprezentációs eszközökben tükröződnek az egyedül helyesnek vélt nevelési eszmék⁴⁸ és azok gyakorlati áttételei is, melyek a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmában ragadhatóak meg.⁴⁹

A gyermekek és fiatalok életvilágát körülírhatjuk Michel Foucault paradigmájával is, mely szerint a természetes test a tevékenység ellenőrzésén keresztül alávetté válik a társadalmi ideálok által meghatározott hatalomnak; „*erők bordonója, egy időtartam székhelye*”⁵⁰ lesz, kiszolgáltatottan specifikus műveletek dresszúrájának és bizonyos funkcionális kényszerítések rendjének.⁵¹ Foucault szerint életvilágunkat a XVIII-XIX. századtól mindinkább meghatározták a fegyelmezés mechanizmusai, a fegyelem törekvése pedig nem más, mint egyetlen tekintettel mindent átlátni,⁵² s a fegyelmezés célja: az eltérések visszaszorítása.⁵³ Következésképp: „*Büntetni annyi, mint betanítani*”.⁵⁴ A fegyelmezés és a büntetés nem választható el a hierarchizálástól,

⁴² WILDE é. n., 22.

⁴³ SZTOMPKA 2009, 139.

⁴⁴ Uo. 139.

⁴⁵ GOFFMAN 1956, 22–32.

⁴⁶ Uo. 13–14.

⁴⁷ Uo. 11–13.

⁴⁸ OELKERS 1992, 11.

⁴⁹ E fogalmakról részletesebben lásd PUKÁNSZKY 2005, 9.; vö. SZABOLCS 1998, 253–260; TÁMBA 2016, 41–52.

⁵⁰ FOUCAULT 1990, 210.

⁵¹ Uo. 210.

⁵² Uo. 238.

⁵³ Uo. 245.

⁵⁴ Uo. 246.

a hierarchizáló büntetőrendszer kettős hatása pedig egyrészt megragadható a növendékek képességeik és magatartásuk szerinti osztályozásában, melynek célja a későbbi használhatóság mértékének meghatározása, másrészt pedig az állandó nyomásgyakorlás. Ez utóbbi célja „*az alkalmazkodásra, az alárendeltségre, az engedelmisségre, a szorgalmas tanulásra és gyakorlatozásra, a feladatok és minden fegyelmi előírás pontos teljesítésére*”⁵⁵ való késztetés, illetve ráhangolás. A fegyelmezés és a büntetés végső soron az uniformizálásra való kényszerítéshez vezet a normalizálás tendenciáján keresztül. Foucault szerint a hatalom törekvései a fegyelmezés mechanizmusain keresztül a természetes testre mindinkább a gépies test paradigmáját erőltették rá,⁵⁶ s ez a törekvés – ha némiképp oldottabb formában is – megfigyelhető a kalksburgi jezsuita kollégium fényképes dokumentumain is.

Az itt vázolt szempontok elemzéseim során óhatatlanul érvényesülnek. A dramaturgiai koncepció fogalmaiban kifejeződik a gyermekség konstruálásának folyamata, s hozzájárulnak a gyermekszemlélet feltárásához. Elemzéseim során megfigyelhetjük, hogy a fényképeken – a színházi és a személyes homlokzat eszközein keresztül – milyen hangsúlyosan jelenik meg az „ideális én”, s ez a felnőtt szerepek és ideálok előrevetülésének (szereppredesztináció) irányába mutat. Továbbá a vizsgált képeken fölfedezhetők a foucault-i paradigma törvényszerűségei is, ám itt némi hangsúlyeltolódás figyelhető meg a hétköznapi kötelezettségek alóli felszabadulás irányában. Mindenesetre a fentebb vázolt két paradigma lényeges közös nevezője, hogy mindkét felfogás nagy szerepet tulajdonít annak, ahogyan a hatalom rejtett vagy deklarált törekvései az egyén viselkedésében és magatartásában manifesztálódnak. Goffman még csak ideálokról és színi eszközökről, Foucault pedig már egyenesen az ezeket előírányzó hatalom és fegyelmezés mechanizmusairól beszél, ám a végeredmény a viselkedés messzemenő sematizálása és befolyásolása, mely igény minden korban egy társadalom-, illetve emberkép felől érkezik.

Mint említettük, az itt vázolt összefüggések és a tárgyalt ideálok a képanyag vizsgálata során érvényesítésre kerülnek. Ám ehhez mindennek előtt a szóban forgó növendékek életvilágának áttekintésére van szükség, ami jelen esetben annak egy szegmensét, a szabadidő-eltöltés módozatait jelenti, melyekben ugyancsak tetten érhető a felnőtt ideáloknak és a hatalom törekvéseinek való megfelelés tendenciája.

A szabadidő-eltöltés módjának jelentősége

A szabadidő eltöltésének módja jelentős mértékben meghatározza a gyermek testi, lelki és szociális egészségének fejlődését. A jól szervezett szabadidő elősegítheti az értékszocializációs folyamatokat, gazdagíthatja a gondolkodást és az összefüggéslátást, fejleszti a jártasságokat, készségeket és képességeket, illetve alkotásra ösztönözhet. A szabadidős tevékenység számos tanulási folyamatnak ad alkalmat, szemben azzal a közkeletű tévhitel, mi szerint a tanulás mindennek előtt az iskolapadban és az

⁵⁵ Uo. 249.

⁵⁶ Uo. 211.

íróasztalnál történik. A szabadidős tevékenységek végzéséhez rendszeresség és kitartás szükséges, s olyan személyiségvonások kifejlődéséhez járul hozzá, mint amilyen a szorgalom és az önfegyelem. Sőt, John Locke szerint a szabadság és a boldogság keresése, illetve a szenvedélyek kordában tartása (önfegyelem) szoros kapcsolatban állnak egymással.⁵⁷ Ebből – a nevelélmélet szaknyelvének megfelelően – levonható a következtetés, mi szerint a valódi szabadidős tevékenység az, amely hozzájárul egyfajta konstruktív életvitel megalapozásához.⁵⁸ Ezen imperatívusz (vagy a szabadidő egyfajta ideálja) szerint a szabadidő nem lehet rokon a hedonizmussal, ám a gyakorlatban az emberek szabadidős tevékenységei mégis gyakorta keverednek destruktív magatartás- és tevékenységformákkal.

Arthur Schopenhauer szerint a szabadidő teszi az ember számára „*lehetővé öntudatának és egyéniségének az élvezését, nélküle létünk [pusztán] fáradtság és munka volna*”.⁵⁹ A filozófus – Epikurosszal együtt – vallja, hogy a szabadidő-eltöltés módja az egyéniség fontos értékmérője: „*a szabad idő létünknek a virága, gyümölcse, mert csak általa jutunk saját énnünk birtokába, azért boldogok azok, akiknek értékes az egyénisége*”.⁶⁰ Ugyanakkor felhívja a figyelmet a szabadidős tevékenység morális vonatkozásaira is, amikor a kártyajáték demoralizáló hatásáról beszél. „*Gondolatok híján kártyát kevernek és igyekeznek egymás pénzét elhyni. Mily szánalomra méltó teremtmények!*” – írja. Mindazonáltal a kártyajáték „*jó előgyakorlat a világi és üzleti életbe*”,⁶¹ hiszen megtanít arra, hogy miképp használhatjuk ki a véletlen adta körülményeket, fő tanítása pedig, hogy mindig meg kell ragadni a kezünk ügyébe kerülő hasznot, kivéve, ha törvénybe ütközik. Schopenhauer szerint a kártyajáték által diktált morál a polgári életben masszívan jelen van, s nincs is olyan játék vagy szabadidős tevékenység, amely valamilyen módon ne hordozná magában a különböző társadalmi szerepekre való előkészületek mozzanatait.

Schopenhauer tehát felismerte, hogy szabadidős- és játéktevékenységeink egyfajta társadalmi előgyakorlatot jelentenek, vagyis ezek a tevékenységek nagymértékben hozzájárulnak a későbbi társadalmi szerepek, feladatok, viselkedésformák előkészítéséhez, ezért nagy jelentőséggel bírnak az értékszocializáció és a személyiségfejlődés szempontjából. A gyermek- és fiatalkor szabadidős tevékenységeiben, játékaiban gyakran már végbemegy a felnőtt élet szerepeinek, funkcióinak begyakorlása (lásd Groos gyakorláselméletét),⁶² s így belsővé válhatnak a közösségi rituálékat kísérő főbb magatartásformák is.

Ugyanakkor a szabadidő jelentősége megragadható az egész társadalom perspektívájából is, ugyanis mivel a szabadidő-eltöltési mód minősége és tartalma közvetlenül befolyásolja az egyén életét, kihat a társas környezetre, azon keresztül pedig a társadalom egészére is. Mindezt kiegészítendő érdemes megjegyezni, hogy a Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale című francia közoktatási dokumentum szerint a

⁵⁷ GALDI 2004, 26.

⁵⁸ A konstruktív életvezetés meghatározását lásd BÁBOSIK 2004, 14–15.

⁵⁹ SCHOPENHAUER 1925, 30–31.

⁶⁰ Uo. 32.

⁶¹ Uo. 32.

⁶² MÖNKS – KNOERS 2004, 106.

szabadidős tevékenységek során – annak válfajától függően – fejlődhet a gyermekek és fiatalok találékonysága, kíváncsisága, kommunikációs képessége, érzékenysége. A növendék megismerheti testét (különösen a fizikai és sporttevékenység által), erősödhet a közösséghez tartozás érzése, s így eszköze lehet az állampolgári nevelésnek is.⁶³ A szabadidő-pedagógia utóbbi aspektusa összhangban van a felnőtt ideálra való előkészítés, az állampolgárrá nevelés XIX. században grandiózus pedagógiai koncepciókban manifesztálódó tendenciájával.⁶⁴

A szabadidős tevékenység fentebb felsorolt hatásaival magyarázható a jelen témával kapcsolatos kutatások jelentősége. Ebben a dolgozatban arra vállalkozom, hogy közelebb kerüljünk a kalksburgi jezsuita kollégium diákéletéhez, azáltal, hogy vizsgálat tárgyává avatjuk a nevelési intézmény fényképes dokumentumainak azon csoportját, amelynek darabjai alapján képet alkothatunk a növendékek szabadidő-eltöltési szokásairól (jelen áttekintésben 29 db fénykép elemzésére vállalkoztam). Mindeközben különös figyelemmel kísérjük a szabadidős tevékenységek mentén formálódó értékvilágot, illetve – Erving Goffman dramaturgiai koncepciójából kiindulva⁶⁵ – a mindennapi cselekvések során nyomon követhető szerepjátszási technikákat, továbbá – a Piotr Sztompka által felvázolt szempontsort⁶⁶ követve – a hétköznapi élet gyakorlatában kirajzolódó rutincselekvéseket, rítusokat és ceremóniákat. Jelen írásban tehát elsősorban a szabadidő önreprezentációs vonatkozásaira összpontosítok, szemrevételezve az annak során kibomló társadalmi tanulási és értékszocializációs folyamatokra utaló jeleket, mozzanatoakat. Mindenekelőtt azonban szükséges fölvezetnem az intézmény nevelési elveivel és szabadidő-pedagógiai vonatkozásaival kapcsolatos ismereteinket, majd az elemzés módszertani kereteinek⁶⁷ ismertetése után megkísérlem elvégezni a fényképek elemzését.

Nevelési elvek és pedagógiai értékvilág a kalksburgi jezsuita kollégiumban

A kalksburgi jezsuita kollégium életében a növendékek erkölcsi nevelése a katolikus egyház tanításának alapjain nyugodott, ugyanakkor – meghaladva a jezsuita nevelés korábbi hagyományait – a személyiség egészének fejlesztésére irányult. Így fontos feladatként jelent meg, hogy a nevelők egyénenként is foglalkozzanak a neveltekkel, figyelembe véve azok különböző nevelési igényeit. Azonban a személy-orientált nevelést elősegítette a kollégium bentlakásos rendszere. A diákokat szorgalomra, fejelemre, kötelességtudatra, áldozatos életmódra nevelték, s arra, hogy mindig tartsák szem előtt a közösség érdekeit. Ugyanakkor arra törekedtek, hogy az intézményből önállóan gondolkodó, érett, becsvágyó személyiségek kerüljenek ki,

⁶³ A megnevezett dokumentumot tárgyalja: MIHÁLY 2009. <http://ofi.hu/tudastar/iskolasok-iskolak#20>.

⁶⁴ Lásd PUKÁNSZKY 2005, 226.; PUKÁNSZKY 2004, 300–301.

⁶⁵ GOFFMAN 1956.

⁶⁶ SZTOMPKA 2009, 41–55.

⁶⁷ Uo. 41–55., 131–147., 60–71., 105–110.; GOFFMAN 1956.

akik a magánéletben és a közéletben egyaránt képesek helytállni. Az intézmény nevelési gyakorlatában nagy jelentőséggel bírt a szociális érzékenység kifejlesztése a növendékek lelkében, hiszen az iskola az elesettek megsegítésére nevelte a diákokat, s a kor szokásai szerint Karácsony idején külön ünnepséget rendeztek a falu gyermekei számára.⁶⁸

Mentalitástörténeti értelemben jelentős változást hozott, hogy a hagyományos jezsuita tanterv a klasszikus műveltség (irodalom és nyelvek) mellett fokozatosan magába engedte az állami tantervben már egyre nagyobb szerepet játszó természet-tudományos ismereteket is, a nyilvánossági jog elnyerésével pedig át is tért az állami tantervre.⁶⁹ Megmaradt ugyan az örökérvényűnek tekintett értékek átszármaztatására irányuló ismeretek, képességek átadására való törekvés (lásd normatív nevelési koncepciók⁷⁰), amelyek révén a nevelési intézmény – nem mellesleg a herbarti pedagógia alapvető törekvéseivel is összhangban⁷¹ – nyitott maradt az erkölcsi és a transzcendens értékek megismerése felé egyaránt, ám a pozitívizmus talaján kiforráló új, egyre inkább polgárosuló életszemlélet előtt is megnyílt az út. Mindezzel párhuzamosan – s ez ugyancsak a pozitívizmusnak a gyermeki szükségletekről, illetve a nevelésről való gondolkodásra gyakorolt hatását igazolja – különböző lehetőségek formálódtak ki a cselekvés, a cselekedtetés pedagógiája számára, ugyanis az ön- és közösségfejlesztő gyermeki aktivitás megnyilvánulásaira egyformán lehetőséget adtak az intenzív diákszínházi élet, a szavalás, a közösség előtti bátor, határozott szereplésre, illetve az artikulált, világos beszédre való tanítás különböző alkalmai. Továbbá az irodalmi műveltség, illetve a retorikai és poétikai ismeretek és képességek gyakorlásán túl a növendékek lehetőséget kaptak a nyelvtudás alkalmazására és igény szerinti bővítésére is.⁷²

Rendkívül fontos volt a testi nevelés és a sport, főleg pedagógiai okokból, a „felles energiák” levezetése végett, a szellemi munka kiegészítéseképpen. Jellemző volt a séta, a kirándulás, a labdajáték, a tenisz, a rendszeres úszás, télen a korcsolyázás, a szánkózás, a jégkorongozás, a síelés. A vívásra és a lovaglásra is rendszeresen lehetőség nyílt, melyek e korban úri sportnak számítottak. A kollégium 1897-ben külön tornateremmel bővült. Minden év végén sport- és tornaünnepélyt tartottak.⁷³ Mindez utal azokra a mentalitástörténeti változásokra, amelyek a századforduló táján a gyermekek és fiatalok életkori sajátosságaira, illetve a fizikai nevelés jelentőségére irányították a figyelmet, némileg hozzájárulva a szigorú fegyelem oldásához, ugyanakkor a sportlehetőségek széles választéka egyértelműen összefüggésben állt azzal, hogy e diákok többsége módosabb körből való.

Fontos része volt a nevelésnek a hazafias nevelés is, a meglehetősen multikulturális közeggel együtt. Jelzésértékű például, hogy az első világháború alatt megjelent értesítők minden évben közölték a hősi halottak és a kitüntettek névsorát, s ezzel

⁶⁸ RÉBAY 2010, 156.

⁶⁹ Uo. 158.

⁷⁰ BÁBOSIK 1997, 43–62.

⁷¹ Lásd PUKÁNSZKY 2005, 226.; PUKÁNSZKY 2004, 300–301.

⁷² RÉBAY 2010, 158.

⁷³ Uo. 158.

a diákokat bevonulásra ösztönözték.⁷⁴ Mint tudjuk, a tanulók egy bizonyos hányada békeévekben a katonatiszti hivatást választotta, s a fentebb említett fakultatív sporttevékenységek egy része (például lovaglás és vívás) is erre, a már serdülőkorban formálódóban lévő jövőképre, s az azzal együtt járó férfiideálra irányította a növendékek figyelmét. Ugyanakkor a sportaktivitással együtt járó értékek (például önfegyelem, derekas kiállás, bátorság, kitartás, összpontosítás, precizitás, az önreprezentáció szándéka stb.) – hozzájárulván az értékszocializációhoz – a felnőttkori létmódra való előkészítés szempontjából is nagy jelentőséggel bírtak.

Tehát, mint említettük, a hősi halottakról és a kitüntetettekről való megemlékezés, az említett sporttevékenységek egyaránt a formálódóban lévő gyermekképre utaltak, s olyan értékeket erősítettek meg a diákokban, mint amilyen a bátorság, a kötelességtudat, a hazafiasság erénye, a közösségi összetartozás érzése, de ugyanígy megerősítették a neveltekben az öntudatosságot, a becsvágyat és a büszkeséget is. Mindezen értékek és személyiségjellemzők megerősítéséhez járult hozzá az osztrák katonatiszti viselethez hasonló uniformis, amely egyszerre emlékeztetett a hősökre, s figyelmeztetett saját maguk és a közösség (a nemzet) jövőjére. Ugyanakkor az alaki gyakorlatok is nagy jelentőséggel bírtak az értékszocializáció szempontjából, ugyanis a diákok alakzatban való mozgásra, a menetelésre, illetve a díszlépésre történő megtanítása során – közvetett módon – olyan polgári (részben pedig, bár nem kifejezetten jelentékeny mértékben katonatiszti) értékek váltak a növendékek személyiségének egyre szervezettebb részévé, mint amilyen a szorgalom, a rendszeresség, a precizitás, a kitartás és az önfegyelem. Mindezen értékek gyermekképi vonatkozása roppant jelentős, hiszen mindebben fölismerhető a herbarti gyermekideál, mely mindenekelőtt olyan képességek kialakítására irányult, amelyek révén a neveltek képesek uralkodni a felnőtt társadalom által zavarónak ítélt érzelmeiken, kiszabadulni az érzéki világ kötöttségei alól, s józan megfontolás szerint irányítani tetteiket.⁷⁵

A fent említett értékek és személyiségjellemzők kialakítására, formálására irányult a nevelők által alkalmazott nevelési és fegyelmezési kultúra is, amely – többek között a gyermekhez való odafordulás hangsúlyos nevelői törekvése, a gyermektisztelet és a követelés összefonódása, valamint a testi fenyték hiánya révén – részben empátikus légkörhöz vezetett, ugyanakkor az iskolai életet átszövő megannyi rítus, illetve az intézményben töltött rengeteg idő némileg zárt rendet eredményezett. Ráadásul, annak érdekében, hogy határozottan érvényesülhessenek a nevelési elvek, a kollégium sokáig kizárólag bentlakókat fogadott; később aztán bejáró tanulókat is felvettek, de csak minimális számban. Ugyanilyen okból a diákok eleinte még Karácsonykor sem mehettek haza. Azonban – éppen a bentlakásos rendszernek köszönhetően – mód nyílt a nyelvtanulás kiegészítésére is, ahogyan ének- és zenetanulásra, zenekarok és rézfúvós bandák létesítésére.

Ugyanakkor a tanulók nemcsak az intézmény falai között mozoghattak, hiszen módjuk volt rekreációs célú „klubtevékenységekben” is részt venni a Rauchtempelben, melynek már a neve („*A füst [értsd: dohányzás] temploma*”) is a felnőtt életre

⁷⁴ Uo. 159.

⁷⁵ PUKÁNSZKY 2005, 226.

való előkészületekre, előgyakorlatokra utal, de ebben az elnevezésben megjelenik a vágyott, folyamatosan érlelt, a polgári létmód és emberkép szempontjából meghatározó szabadságélményre való előkészítés mozzanata is. A Rauchtempel lovagjaivá a VII–VIII. osztály tanulói válhattak, akik az épület házigazdái lettek, azt elképzeléseik szerint díszíthették ki, rendezhették be és alakíthatták át. Az épület a nagydiákok szabadidős tevékenységeinek helyszíne lett: falai közt többek között teaalkalmakat, uzsonnákat rendeztek és biliárdoztak. A Rauchtempel mellett egy, majd két tenispálya állt rendelkezésükre, illetve egy kuglipálya.⁷⁶ Összességében mindezen tény már önmagában is arra utal, hogy bár az iskola padsoraiban a diákok társadalmi karakterét a felnőtt tekintélynek való alávetettség határozza meg, az intézményi élet jó lehetőséget nyújtott a hétköznapi tanulóélet kissé feszes rendjének ellensúlyozására.

Ugyanakkor érdemes rámutatni arra is, hogy a nevelési intézmény oldottabb légköre nem egyszerűen csak a kikapcsolódásra nyújtott lehetőséget, hanem rendkívül hatékony lehetőséget biztosított a későbbi felnőtt életmodellre irányuló előgyakorlatokra, a felnőtt férfiélet magatartásmintáinak, illetve (Weszely Ödön fogalmaival élve: reális és ideális) értékeinek⁷⁷ belsővé tételére is. A Rauchtempelben nem szakadtak meg az intézményi nevelés folyamatai, ugyanis ennek keretében lényegében folytatódott a kalksburgi nevelési intézmény aprólékosan kidolgozott racionális terve által diktált viselkedés- és magatartásformák belsővé tételének folyamata. Mindennek nyomán azt mondhatjuk, hogy a Rauchtempel gyakorlatilag a totális intézmény kirendelt terepének, színterének tekinthető, s mindaz, ami falai között tapasztalható, a rejtett tanterv kiterjesztéseként értelmezhető. Mindaz, amit a tantermekben és a kollégiumban direkt ráhatás révén a tanárok a diákokba sulykolnak, a szabadidős terek oldottabb légkörének köszönhetően belsővé válhat, kiegészülve más olyan, a felnőtt létformára előkészítő közösen végzett társadalmi (elő)gyakorlattal, amelynek értékvilága többé-kevésbé megjelenik az iskolai oktatás deklarált értékvilágában is, például a fakultatívan választható sportok által kínált értékpreferenciáknak köszönhetően. Mindenesetre ha feltevésünk igaz, végső soron a Rauchtempel nem tekinthető a kalksburgi kollégiumnak mint totális intézménynek a kivételes alkotóelemének, hiszen a rauchtempeli élet is részét képezi a kollégiumnak az ifjúság nevelésére irányuló racionális tervének.⁷⁸

Erving Goffman megfogalmazása szerint egy totális nevelési intézményben az intézmény vezetősége a populáció teljes ellenőrzésére törekszik, tehát teljes kontroll alatt tartja azt, teljesen megszervezi a növendékek programjait, hozzászoktatja őket az intézet követelményeihez, illetve elválasztja őket a nagyobb társadalomtól,⁷⁹ mégpedig – kiegészítve e meghatározást Foucault terminusával – egy fegyelmező térbe helyezve a gyermekeket, fiatalokat.⁸⁰ Mindezt valamelyest érvényesnek találjuk a

⁷⁶ RÉBAY 2010, 160.

⁷⁷ WESZELY 1935, 24–25.

⁷⁸ Vö. SOMODI 2011, 177–185.

⁷⁹ FLIEGAUF é. n., 3–4. http://docs.google.com/Doc?id=dhnhp72z_1gqdsctj.

⁸⁰ FOUCAULT 1990, 193.

kalksburgi kollégium életére is, hiszen itt a „figyelő szem” kényszerítő ereje⁸¹ még a szabadidős tevékenységeket is áthatotta. Az intézmény életében ugyanis a délutáni séták és kirándulások is pontosan megszervezettek és kötelező jellegűek voltak, azonban mindez nem jelenti azt, hogy a növendékek életében nem volt jelen a felzabadultság élménye. Mivel magas önbecsüléssel bíró, a mindennapi életben emelt fővel járó, büszke emberfőket kívántak kinevelni, nem elnyomottakat, hanem önálló, fegyelmezett, „öntörvényű” egyéniségeket kellett kiérlelni, s erre kitűnő lehetőséget adtak a szabadidős és a sporttevékenységek egyaránt. Mivel a cél a folyamatos erkölcsi öntökéletesedés volt, nem volt értelemszerű a gyermekélet rigorózus korlátozása, ehelyett inkább a pedagógiai folyamatok gondos megtervezése bizonyult hatékonynak.⁸² A nevelés ebben az intézményben nem a gyermek akarátának megtörésére irányult, hanem sokkal inkább arra, hogy a gyermek – a szocializáció Lloyd DeMause által definiált, gyermekkor-történeti/pszicho-históriai periódusában – „önként alávesse magát az együttélés normáinak, zökkenőmentesen beilleszkedjék a társadalomba”.⁸³ A cél ugyanis az volt, hogy a nevelés folyamatában biztos értékek eresszenek gyökeret a növendékek lelkében abból a célból, hogy egyszer majd önállóan, független individuumként boldogulhassanak a társadalmi életben.⁸⁴ Így érthetővé válik a némiképp hideg, korlátozó nevelői attitűd és a barátságos, oldottabb légkör egyidejű jelenléte is.

Végül a nevelői attitűd⁸⁵ vonatkozásában elmondhatjuk, hogy a kalksburgi intézményben a nevelés gyakorlatában volt helye a gyengédségnek, elismerték a növendék önállóságát, illetve nem tartották célszerűnek az önértettség visszafojtását sem, de kulcsfontosságú volt a nevelői következetesség és a mérsékelt szigor. A tanárok büntetés helyett olykor a diákok „úri” vagy „nemesi büszkeségére” kívántak hatni, hangsúlyozván, hogy ily módon gyorsabban célt lehet érni. A nevelők szerettek, ha a növendék kitartó, rendszerető és szófogadó, azonban nehezteltek a bizalmatlanságra, ami feltehetően annak jele, hogy a nevelők közel szeretnének kerülni a nebulókhoz. Nagyra értékelték a tanulóban a képzelőerőt, a kreativitást (például képességek a rajz és a zene terén), a szorgalmat, a kitartást.⁸⁶ A tanárok és a szülők egyaránt fontosnak tartották a gyermekek egyéni sajátosságainak figyelembe vételét, s többnyire „a szelíd, szeretetteljes bánásmód pedagógiai előnyeit hangsúlyozták”.⁸⁷ Minderről a gyermekek iskoláztatására vonatkozó iratokból, jelentkezési lapokból, bizonyítvá-

⁸¹ Uo. 234.

⁸² PUKÁNSZKY 2005, 97–98.

⁸³ DEMAUSE 1998, 40.

⁸⁴ David Riesman értelmezésében ez a meghatározás átfedésben van a belülről irányított társadalom definíciójával. Lásd RIESMAN 1983, 65–66.

⁸⁵ A nevelői attitűd és a nevelésmódszertan (pl. tanítási módszerek, tanulásszervezési metodika, fegyelmezés, motiválás) alapvetően a gyermekfelfogás számára jelentenek következtetési alapot, míg a gyermekkép számára a nevelési intézmény deklarált értékvilága, a követendőként meghatározott nevelési célok, az emberkép és az embereszmény; egyezőval pedagógiai antropológiai és nevelésfilozófiai megfontolások. A két fogalomhoz lásd PUKÁNSZKY 2005, 9–10.; TÁMBA 2016, 41–52.

⁸⁶ RÉBAY 2014, 17–18.

⁸⁷ Uo. 24.

nyokból, a szülők és a nevelők, tanárok közötti levelezésekből és más dokumentumokból értesülünk. Ezen dokumentumok nagy mennyisége szintén arra utal, hogy a pedagógusok a növendékek életét fokozott figyelemmel kísérték, lépten-nyomon ellenőrzés alatt tartották a tanulói élet pontos megszervezése és a nevelési folyamat egyéni szükségletekhez, igényekhez igazítása végett.

Ugyanakkor mindebből a gyermeki személyiséggel szemben gyakorolt empátiáról és elfogadásról is képet kapunk, s ez összhangban áll a diákújságokból, a diáklapokból és a fényképes dokumentumokból kirajzolódó képpel. Miképp a leírásokból, úgy e dokumentumokból sem egy zord, komor szellemű intézmény képe rajzolódik elénk,⁸⁸ ám a jezsuita oktatási intézmények szervezeti és szellemi életére alapvetően jellemző túlszabályozottság tényét már nem tagadhatjuk bizonyítékaink alapján.⁸⁹ Mindenesetre az valószínűleg elmondható, hogy a tárgyalt intézményben a fegyelem és a rend mellett az örömmel és a jó kedélynek is volt helye, s mivel cél volt a büszke, öntudatos jellem kifejlesztése, nem vitás, hogy a nevelők számára is fontos volt a jezsuita nevelési ideálok szintjén deklarált nevelési cél- és értékvilág, illetve a nagyfokú kontroll lazítása, árnyalása a gyakorlatban. A kollégiumban zajló nevelés célja a növendékek személyiségének formálása volt egyrészt a keresztyén ember, másrészt az öntudatos, büszke egyéniség ideáltípusának megfelelően, s mindennek megfelelő magatartásmintákat vártak el és erősítettek meg a nevelők és a tanárok, így aztán – ezt a kettősséget figyelembe véve – érthető, hogy a nevelés gyakorlatának rendkívül árnyaltnak kellett lennie.⁹⁰

Mindezen szempontoknak az intézményi nevelés minden színterén meg kellett valósulnia: a tantermekben, a kollégiumi folyosókon és szobákban ugyanúgy, mint a szabadidős terepeken vagy éppen a már említett Rauchtempel életében. Igaz ugyan, hogy a diákoknak valóban volt saját elképzelés szerint eltöltött szabadidejük, ám az idő szervezése legtöbbször a fölöttük állóktól függött, bár az életkor előrehaladtával egyre több privilégiumaik lehettek, egyre több mindenhez volt joguk, s értelemszerűen csökkent a nevelő és a nevelt közötti távolság, „kommunikációs szakadék” is.⁹¹

A szabadidő-eltöltés intézményes keretei a kollégiumban

A Rauchtempelt az 1870-es évek közepén alakították ki mint a korosabb diákok rekreációs helyét. Eleinte – tárgyi és szervezeti értelemben egyaránt – roppant egyszerű volt, aztán idővel gondoskodtak az épület esztétikumáról, belső tereinek kialakításáról, illetve természetesen az intézményi élet kínálatának sokoldalúságáról is.

⁸⁸ Ugyanakkor a „bizonyítékok” tekintetében elbizonytalaníthat az a sejtésünk, mi szerint előfordulhatott, hogy a diáklapokba és a fényképalbumokba elsősorban a pozitív hangvételű cikkek, illetve a de-rűsebb életszemléletről tanúskodó felvételek jelentek meg.

⁸⁹ Vö. SOMODI 2011, 183–184.

⁹⁰ Vö. uo. 181–183.

⁹¹ Vö. uo. 182–184.

Az épületet 1878-ban kezdték kicsinosítani. Ebből a célból 1883-ban „*Szépművészeti Egyesület*” (vagy: „*Szépművészeti Egyesület*”) is (Verschönerungsverein) alapítottak, az épület és környéke díszítése céljából; voltaképp ennek alapításával lett egyesület a Rauchtempelből. Ennek saját tisztikara volt, első elnöke egy VII. osztályos diák lett.⁹² Valószínűleg VII–VIII. osztályos diákok lehettek a tagjai.⁹³ A Rauchtempel életéhez számos rekreációs célú tevékenység tartozott. Ismeretes például, hogy kétszer egy évben nagy uzsonnát, illetve teaestéket rendeztek.⁹⁴

Sokáig kis diáklétszám jellemezte a kollégium egészét, ezért az intézmény életében családi hangulat uralkodott. Azonban idővel megnőtt a konviktus diáklétszáma, ennél fogva több térre (s többek között több játszótérre) volt szükség, ezért aztán jelentős átépítések indultak meg, amelyek 1897-ben zárultak le. A park alsó részét is átalakították.⁹⁵

A konviktusi élethez számos rekreációs célú tevékenység tartozott. A növendékek a tanítás nélküli délutánokon gyakran sétáltak, télen pedig sportfoglalkozást szerveztek.⁹⁶ Az intézmény életében kötelező jellegű délutáni kirándulást szerveztek két hétköznap, amelynek időtartama másfél-két óra között mozgott, tanítási szünetek idején (például október 4-én vagy májusban) pedig egész napos kirándulást tartottak.⁹⁷ A bécsi kirándulónapok is a szabadidős tevékenységek fontos részét képezték.⁹⁸

A szabadidő-eltöltés módjának elmélyültebb megismerése céljából azonban mindenekelőtt érdemes tisztázni a konviktusok beosztásával kapcsolatos legalapvetőbb ismereteinket, mivel a szabadidő-szervezés alapegységeit alapvetően a konviktusok egységei adták meg. A fiúkat osztály és életkor alapján hét divízióba („szakasz”) sorolták be. Egy-egy szakasznak 40–60 tagja volt.⁹⁹ Mindegyik divíziónak külön játszótérre, rekreációs tere volt. Az 1. konviktus magában foglalta egyrészt az előkészítő osztály, másrészt 2-2 gimnáziumi osztályt; ezek együtt öt divíziót jelentettek. Az 1893/94-ben megnyílt 2. (olcsóbb) konviktus két divíziót foglalt magában: az 1. divízió nagyrészt az alginimnáziumot jelentette, a 2. divízió pedig nagyrészt a felgimnáziumot és még azzal együtt néhány IV. osztályos tanulót.¹⁰⁰ A szabadidős tevékenységek megszervezése divízióként történt.¹⁰¹

Végül – abból a célból, hogy érzékelhetővé váljék az intézmény diákjainak napi-rendje – foglaljuk össze, hogy miképp telt egy nap az előkészítő osztályban. Egy nap összetevői (1905): reggeli ima, memorizálás (katekizmus, bibliai történetek stb.),

⁹² CSÁVOSSY 1902, 23–27.

⁹³ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 40–42.

⁹⁴ Uo. 39.

⁹⁵ Uo. 21.

⁹⁶ Jahresbericht Kalksburg 1918/19, 34.

⁹⁷ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 39.

⁹⁸ 100 Jahre Kollegium Kalksburg... 1956, 24.

⁹⁹ Uo. 14.

¹⁰⁰ Jahresbericht Kalksburg 1911/12, 80.

¹⁰¹ Jahresbericht Kalksburg 1909/10, 83.

szentmise, reggeli, rossz időben a játékszobában szabadidős tevékenység (játék építőköccával, ólomkatonával, képeskönyv olvasása), iskola, szépírási óra (levélírás), ebéd, foci, studium, iskola, rekreáció, olvasás, vacsora, esti ima a kápolnában, alvás.¹⁰²

Ez a leírás ugyancsak következtetési alapot jelent a szabadidő-eltöltés kereteinek, hogyanjának megítélése szempontjából, hiszen látható, hogy meglehetősen szoros időbeosztás jellemezte a jezsuita kollégium életét. Ebben a szigorú rendből pedagógiai szempontból igen fontos kilépőket jelentettek a szabadidős tevékenységek, ám ne feledkezzünk el arról, hogy a diákok mentalitásának formálódása szempontjából egy igazán tudatosan tervezett, illetve szervezett hosszútávú pedagógiai folyamatban a diákélet semmilyen mozzanata nem jelent valódi kilépőt. A kalsburgi jezsuita kollégiumban minden egy tervszerű, tudatosan végiggondolt, célorientált nevelési folyamatnak a része volt, így a szabadidős tevékenységek is hozzájárultak a felnőtt élet, illetve a kiformalandó életideál szempontjából meghatározó értékrend, világlátás kifejlesztéséhez: a biliárd éppúgy, mint az újságolvasás; a labdajátékok és a téli sportjátékok éppúgy, mint a lovaglás vagy a vívás; a diákszínházi élet éppúgy, mint a zenekari élet. Ugyanis mindezen tevékenység többek között olyan értékek, attitűdök, viselkedésformák megerősítésére, gyakorlására, kiérlelésére szolgáltatott alkalmat a diákok számára, mint amilyen a szüntelen intellektuális fejlődés iránti igény, a társadalmi élet kérdéseiben való tájékozódás igénye, a társasági élet során kialakítandó viselkedés, a csoporttudat és a csapatszellem, a büszkeség és az öntudatosság, illetve a közéleti szereplés képessége.

A következőkben részletekbe menően kifejtjük a különböző szabadidős tevékenységekről szerzett ismereteinket, melyek alapjait a kalsburgi kollégium írásos dokumentumai szolgáltatják. Azonban bizonyos szabadidős tevékenységekre vonatkozó információinkat az ezt követő fejezetben részletezzük, méghozzá azokat, melyek az itt közölt fényképelemzésekhez fűződnek.

Szabadidős lehetőségek és sporttevékenységek a kollégiumban

A kalsburgi kollégium életében rendkívül jellemző rekreációs tevékenység volt a játék és a sport, olyannyira, hogy a diákok télen sem unatkoztak: hóvárakat építettek, hócsatát játszottak,¹⁰³ szánkóztak,¹⁰⁴ vagy éppen korcsolyáztak.¹⁰⁵ A konviktus életében jellemző sport, illetve sportjáték volt a foci, a pugnajáték,¹⁰⁶ a hoki (a századfordulótól), a tenisz, illetve a lovaglás.¹⁰⁷ Mód nyílt krikettre, tollasjátékra, újszatra, diszkoszra, teniszre és tornára is,¹⁰⁸ rossz időben pedig a biliárd és a pingpong volt

¹⁰² Ein Tag... 1905, 23.

¹⁰³ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 47.

¹⁰⁴ Uo. 46.

¹⁰⁵ Uo. 48.

¹⁰⁶ A pugnajáték lényege, hogy a játékosok bőrlabdával dobják egymást és pajzzsal védik magukat (100 Jahre Kollegium... 1906, 48.).

¹⁰⁷ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 43–44.

¹⁰⁸ Jahresbericht Kalsburg 1911/12, 80.

soron.¹⁰⁹ Fakultatív sport volt a vívás és a lovaglás, előbbi 1857-től,¹¹⁰ az utóbbi oktatásának kezdeteiről nincsenek pontos adatok. Minderről azonban a tanulmányban szereplő fényképelemzések mentén gyarapodhatunk részletesebb tudással. Az intézményben rendkívül közkedvelt sport volt a tenisz is. Külön teniszturnékat rendeztek a Rauchtempel lovagjainak, s külön egyes divízióknak.¹¹¹ 1906-ban zajlott az első teniszverseny.¹¹² A focit bizonyítottan 1905-től űzték, 1913-ban rendezték az első mérkőzést.¹¹³ Az intézmény életében jellemző volt a torna (heti 1-2 óra, főleg alsó tagozatos tanulók részére), illetve a gyógytorna¹¹⁴ is.

Ami a szabadidő- és sporttevékenységekhez fűződő tárgyi feltételeket illeti, érdemes kiemelni, hogy a torna sokáig a szabadban folyt, csak egy idő után állt rendelkezésre torna- és vívóterem.¹¹⁵ A XX. század elejétől két tenispályát használhattak a diákok.¹¹⁶ A kollégium közelében volt két nyitott medence, ezekben lehetőség volt úszni tanulni; 1906-ban például 200 fő vett részt úszásoktatásban.¹¹⁷ Tavasszal, nyáron és ősszel a diákok (a felső két osztály) kerti munkát is végeztek, ugyanis gondozták a tenispálya oldalában található virágágyások növényeit; jellemző volt a rózsza, az ibolya, a liliom jelenléte a kertben.¹¹⁸

A diákoknak rendelkezésükre állt egy iskolai mozi is, amely saját vetítőgéppel rendelkezett. 1913/14-ben a diákok minden héten mehettek mozielőadásra, ahol elsősorban iparral, földrajzzal, természettudományokkal, kultúrával kapcsolatos filmeket, illetve humoros darabokat vetítettek. Két VI. osztályos diák kezelte a készüléket.¹¹⁹ A diákoknak módjuk volt bekapcsolódniuk az intézmény zenekari életébe, illetve a színjátszásból is kivethették részüket. Erről ugyancsak az itt közölt fényképelemzések kapcsán olvashatunk többet.

A szabadidő eltöltése a kalksburgi kollégiumban a fényképek tükrében

A források és a témakörök meghatározása

Az elemezni kívánt fényképek javarésze amatőr felvétel, melyek többek között a növendékek izlésének formálása céljából készültek. A képek között találhatók szakemberek által készített darabok is; ezek elsősorban a lovaglásról és az ünnepi eseményekről készültek, de részben (bizonytalan arányban) ilyenek a csoportképek is. A Pilarczyk-Mietzner szerzőpáros kifejezésével élve tehát egyszerre van dolgunk

¹⁰⁹ Jahresbericht Kalksburg 1909/10, 85.

¹¹⁰ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 87.

¹¹¹ Das Dritte Tennisturnier... 1908, 44–45.

¹¹² 100 Jahre Kollegium Kalksburg 1956, 48.

¹¹³ Uo., 49.

¹¹⁴ Jahresbericht Kalksburg 1913/14, 56–59.

¹¹⁵ Das Kollegium Immacolatae... 1906, 46.

¹¹⁶ 100 Jahre Kollegium Kalksburg 1956, 48.

¹¹⁷ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 86.

¹¹⁸ Jahresbericht Kalksburg 1910/11, 98.

¹¹⁹ Jahresbericht Kalksburg 1913/14, 39–40.

„idegen képekkel”, melyeket „felnőttek készítettek a gyermekekről vagy a fiatalokorról”, illetve „saját képekkel”, „amelyeket a gyermekek vagy a fiatalok készítenek barátaikról, családjukról vagy egyáltalán a világról, amelyben élnek”.¹²⁰ A minta egészében feltehetően – már csak a képek minőségéből, technikai sajátosságaiból is, illetve a képeken megragadott jelenetek spontaneitásából, s ezzel együtt egyfajta intimitásából következően – az utóbbiak a dominánsabbak. A felvételek jelentős része a XX. század elején készülhetett, a képek többségén azonban dátum nem szerepel.

A tanulmányban tárgyalt témakörök a következők: **1.** társasági élet, **2.** kikapcsolódás és pihenés (kirándulás, séta, borbélyjelenet), **3.** téli játékok, **4.** téli sportjátékok és sportok (labdajáték, pugnajáték), **5.** fakultatív sportok (lovaglás, vívás) és tornaóra, **6.** zenekari élet, **7.** ünnepség (jubileumi ünnepség, ünnepi körmenet, ünnepség után, farsang), **8.** diákszínháztársulat, **9.** intellektuális önéletrajz (természettudományi kísérlet). Az írásban tárgyalt 29 db kép nem képezi a minta egészét, ám minden témakört lefed. A minta egészében – a képek tartalmát és beállítását tekintve – számos ismétlődés és hasonlóság található, ezért elhagyhatónak találtam a teljes minta elemzését.

Társasági élet a Rauchtempelben

1. kép. Az 1. képen (é. n.) megjelenített fiatalemberek társadalmi-gazdasági helyzetét leképező tárgyi-fizikai környezet (a második antropológiai tér) gondtalan, kiszolgált életstílusra enged következtetni. A nagyméretű ablakokon beáradó fény mintegy átjárja szellemüket, s a nagy ablak egyúttal a tág életperspektívákra, a nyitott életszemléletre is utalhat, ha szándék nélkül is. A kör alakú asztal, amit körbe ülnek, kifejezetten alkalmas higgadt hangnemben, oldott légkörben történő beszélgetés folytatására, ám amint látható, ebben a pillanatban talán csak egyikük kezdeményez beszélgetést; erre utal a bal-hátsó fiúalak felemelt alkarja és a többiek felé irányuló tekintete.

Az elülső két fiú azonban olvas, európai stílusban keresztbe tett lábuk¹²¹ pedig valószínűleg mérsékelt, némiképp státuszvédő lelkiállapotra, távolságtartó attitűdre utal, s mindezzel együtt a „kiválóság” érzésére, afféle osztálytudatra. Utóbbi érzékeltetésére alkalmas az olvasás közben felemelt alkar is, mely az intellektuális-tájékozódó tevékenységgel együtt járó megfeszített figyelemre utal. Mindkét fiú kissé hátra dől, feszengés nélkül. A szivar a jobb oldali fiú szájában a felnőtt élethelyzetekre való előkészületek mintegy rituális eszközének tekinthető, ahogyan egyébként az újság is, illetve az asztal, amit körbe ülnek. Az újságolvasás aktuusa utal a társadalmi réteghelyzetre is, hiszen a különböző sajtóorgánumok nyelvi regisztere és tematikai kánonja meglehetősen réteg-specifikus, minden társadalmi réteg más és más tudattartalmak (re)konstruálásában és konzerválásában érdekelt. A tekintetek nem tartanak össze, hiszen nem kifejezetten az egymás iránti őszinte érdeklődés tartja össze

¹²⁰ PILARCZYK – MIETZNER 2010, 16.

¹²¹ PEASE – PEASE 2004, 205.

a fiatalembereket, sokkal inkább a szereptudat: együtt gyakorolják a körük-béli felnőttek hétköznapi rítusait, rutinjait. Nem egymásért vannak, de együtt, hasonló érdekek által vezérelve.

1. kép. Újságolvasás



2. kép. Biliárdszalon



2. kép. A 2. képen (é. n.) biliárdozó fiatalembereket láthatunk. A falakon sűrűn elhelyezett képek szalonhangulatot keltenek a teremben, s mivel a felfokozott kép-igény a magasabb társadalmi rétegekre jellemző, megvilágítja a képen látható fiatalembereket jellemző úri vagy nemesi jellegű érzületet, osztálytudatot. Mivel a biliárdasztal került az előtérbe, s ez válik igazán hangsúlyos képelemmé, e kép mintha nem a fiatalemberekről szólna, hanem magáról a játéktevékenységről, melynek jellemzői – precizitás, kimértség, megfontoltság – révén megjelennek az ábrázoltak életvilágát jellemző főbb erények is. A fiúkon látható egyenes vonalú, összegombolt uniformis önuralomra utal, a merevített gallér pedig egyenes nyaktartásra sarkall, s ez által ugyancsak önfegyelemre készítet. A testtartás egyenes és kimért, s ez önbecsülésre, önbizalomra és önfegyelemre utal, ám felismerhető némi oldottság a biliárdasztalon támaszkodó fiú részéről. A kezekben látható cigaretta a társasági rituálé tartozéka, az „itt és most”, az együttlét élményének záloga.

Kikapcsolódás és pihenés

Kirándulás, séta, rekreáció

3. kép. A 3. kép (é. n.) előtérben több padot körül ülő, uniformisba öltözött fiatalember látható, némelyikükön pedig a katonatiszti sisakhoz hasonló fejviselet. Úgy tűnik, mintha a kép egy váratlan megszólításra készült volna, valamelyik kortársuk által, s a kép eleven hatását, illetve pillanatszerűségét éppen a hirtelen megszólított-ság mozzanata, a hátratekintés gesztusa adja. A pillanatszerűség és a spontaneitás hatását fokozza a dekomponáltság érzését keltő jobb oldalról beékelődő diákfej is. A kép valószínűleg egy kiránduláson készült.

3. kép. Kiránduláson



4. kép. Kollégium előtt



4. kép. A 4. képen (é. n.) a diákok társadalmi, s egyúttal közösségi integritását jelző intézményi épület látható, mely előtt szervezkedő, talán sétára készülő fiúkat láthatunk. A magas szintek, a nagyméretű kapu, az épület felé vezető széles, hosszú út, a gondosan növényesített udvar mind utalnak az itt élő diákok rangjára, méltóságára, társadalmi-gazdasági helyzetére, elsősorban származásukból fakadó megbecsültségükre, illetve életperspektíváikra, az épület barokk stílusa pedig alapvetően a jezsuitizmus hagyományára, továbbörökítendő értékrendjére utal. A képen a parányi figurák már-már az épület, a tér pusztá tartozékainak tűnnek, mintha individuális mivoltukat magába nyelné a társadalmi-gazdasági helyzetüket jelző tér hatalma.

5. kép. A 5. képen (1913 előtt)¹²² kiránduló fiúkat látunk, szemléltetve azt a gyakorlatot, mi szerint a kalsburgi diákoknak két hétköznapi délután másfél-két órát, tanítási szünetek idején (például október 4-én vagy május hónapban) pedig egész nap kirándulniuk kellett. Ezek az alkalmak nem tekinthetők kitérőknek, jól beilleszthetők az intézményi nevelés gyakorlatának egészébe, hiszen alapos szervezés, szigorú időbeosztás és nevelői kontroll mellett történt minden. „Az egymást követő tevékenységek »sorozatba« rendezése” lehetővé tette, hogy minden pillanatban lehetőség nyíljon „a részletes ellenőrzésre és a pontos beavatkozásra”.¹²³ Az intézményben törekedtek minden pillanat kiaknázására,¹²⁴ s ezáltal a növendékek a hatalom alávetettjeivé váltak, akik kizárólag a maguk zárt társadalmi közegében mozoghattak,¹²⁵ még ha mindez kellő nevelői elfogadással, odafigyeléssel is társult.

¹²² Rajta felirat: „A költő Mathias Hama emlékére (1913. július 10.)”

¹²³ FOUCAULT 1990, 216.

¹²⁴ Lásd uo. 208.

¹²⁵ Vö. SOMODI 2011, 177–185.

5. kép. Kirándulás a faluban. 1913 előtt



A fiatalokat ezúttal valószínűleg séta közben látjuk, szemlátomást ilyenkor is viselnek uniformist. Bár e tevékenység is minden bizonnyal egy szigorúan megtervezett tevékenységi program részeként valósult meg, e képen a mozdulatok mégis rendkívül tervezetlennak hatnak; e fénykép minden bizonnyal egy véletlenszerű ötletnél fogva készült. A fiatalok egyike a padon áll, talán egy rögtönzött színjátékot ad elő bolondozásból, de több fiatalember arckifejezése is komédiázásról, jó kedélyről árulkodik. A háttérben lévő falusi ház az egyszerű életmódra, a templomtorony pedig a transzcendens tartományok felé irányuló törekvések jelenlétére utal. A padok alapvetően a falusiak életvilágának kellékei, de most a fiatalok egy pillanatra egészen „belakják” a teret, mintegy felszabadítva lényüket egy önfeledt, ám illékony pillanatra a fegyelmező idő nyomása alól.

6. kép. A 6. kép (1922) talán kirándulás közben készült, érdekessége, hogy egyetlen alak szerepel rajta, ráadásul minden beállítást nélkülöző pozícióban lett megörökítve. Mozdulatai nem utalnak sem rangra, sem tekintélyre, sokkal inkább egy pillanatsfelvételtől van szó, amelyben előbújni az egyébként elrejtteni kívánt emberi tulajdonságok is. A természeti háttérből béke és nyugalom árad, s ez az érzés tölti be a kép egészének hangulatát is. E képen magától értetődően előtérbe kerül az individuum, a fiatalkort önmagában – mindenféle szociális kontextustól függetlenül – is értékes életszakaszként föltüntetve. A képen nem jelenik meg semmiféle, a fiatalléttel kapcsolatos gondolati konstrukció, itt egészen egyértelműen a spontaneitás és az öntevékenység a meghatározó motívuma a fiatallétnak. Jelen van ugyan az egyenruha, ám itt még ez sem rejt el az individualitást, hiszen mozdulatának, kéztartásának és arckifejezésének egyedisége előhívja azt. Látható tehát, a kalksburgi kollégium fényképes dokumentumai számos esetben rögzítik a növendékeknek a szigorú kollégiumi életrend kontrollja és a lineáris idő célorientált hatalma alóli mentesülésének vágyát, más szóval: az individuum szabadságigényét. Bár a kollégiumban még a szabadidő számos komponense is programszerűen adott volt, a fényképeken mégis előtűnik a gyermeki és ifjú lélek e természetes igénye.

6. kép. Portrééletkép. 1922

*Borbélynál*

7. kép. A 7. képen (1900-as évek eleje) egy, a kollégiumba meghívott borbély munkájának lehetünk szemtanúi – a borotvahabot sazemlátomást már ráhelyezte az ifjú arcára. Sok más felvételtől eltérően ezt a képet hivatásos fényképész készítette; több ehhez hasonló kép készült, feltehetően jubileum alkalmából. A felvételen egy nagy, jól megvilágított belső teret látunk, benne a szakma szempontjából nélkülözhetetlen berendezési tárgyakkal, munkaeszközökkel, két helyen is tükörrel ellátva, s ezek a tárgyak egyenes körvonalakkal bontakoznak ki a befogadó előtt.

7. kép. Borbély keze alatt. 1900-as évek eleje



Ebben a világos, jól tagolt, áttekinthető belső térben minden a rendezettség, a tisztaság, az ápoltság benyomását kelti, s e térben – a felvételen keresztül – a fiatallét is ezen tulajdonságok tükrében kerül láttatásra. A kép állítása szerint a kalksburgi diákéletben a goffmani személyes homlokzat („personal front”) részben már említett attribútumai (az ápoltság és haj, illetve a viseleti elemek) rendkívül fontosak voltak az önreprezentáció, vagyis a „szelf” mindennapokban történő bemutatása,

illetve a benyomáskeltés gyakorlatának szempontjából.¹²⁶ A fiú egyenes testtel ül a széken, könnyen elérhetővé válva így a borbély munkája számára. A borbély és alanya mögött egy másik fiatalúr ül európai módon keresztbe tett lábakkal, ölében újságot pihentet.

A borbélyhoz járás szokása szerves részévé vált a kalksburgi fiatal emberek életének egy bizonyos korosztálytól fogva. E kép egy jellegzetes, a felnőttiségre felkészítő rítust dokumentál. Ez az emlék fontos volt a diákoknak, hiszen férfiaságuk mérföldköveként jegyezték; akkor még dokumentálták, őrizték, s talán büszkék is voltak rá egy ideig. Mint e felvétel is bizonyítja, életkoruk előrehaladtával a diákok egyre több privilégiumra, jogra tehettek szert, így létformájuk is egyre közelebb került a felnőttekéhez.¹²⁷

Téli játékok

A rekreációs célú tevékenységek sajátos csoportját képezte a játék és a sport. Télen hóvárakat építettek, hócsatákat vívtak,¹²⁸ illetve szánkóztak a parkban vagy a dombon.¹²⁹ Minden diáknak külön szánkója volt. Ha volt hó, akkor az ún. Schlittenbergre mentek, ahol minden divízióknak külön szánkópályája volt. Jellemző téli szabadidős elfoglaltság volt a korcsolyázás is, melyet a parkban található két tó befagyott felszínén űztek. Január 6-án jégünnepélyt tartottak a jégpályán, fáklyával és büfével.¹³⁰

8. kép. A 8. képen (é. n.) három serdülőkorban lévő diákot látunk egy szánkón, egymás testközelétől nem tartózkodva. Szembetűnő a fiúk önfeledtsége, a közös pillanat átéltsége. Ennek az érzését fokozzák a kitartott kezek is, melyekkel a gyerekek a szánkót próbálják megrendíteni vagy éppen megindítani. Az átlós kompozíció fokozza a mozgalmasság érzését. A felvételen közösségi értéként jelenik meg az egymásra hangoltság, a játékosság, a felszabadultság, illetve az összetartozás mozzanata. A fiúkat melegítő réteges ruházat révén itt a biztonság érzése is megjelenik, így e kép „öntudatlanul” is a serdülőkori érzelmek és élmények gondtalan szcénájává avatja e havas tájat.

9. kép. A 9. képen (é. n.) talán egy hóvárát látunk, rajta pedig egy 12 főből álló, életkor tekintetében homogén gyermeksereget. Előttük egy tőlük elkülönült fiút, oldalt pedig, a képtérbe épp csak félig belépve, egy felnőtt alakot látunk. A képen mindenki, aki látszik, jó kedélyűnek tűnik. A kép állítása szerint a gyermekkor alapvetően önfeledt, a szabadság és a kölcsönösség mozzanata által meghatározott életszakasz. E felvételt valószínűleg nem szakember, hanem valamelyik kortársuk készítette, mint ahogyan ez még sok más képről elmondható. A kép bal alsó sarkán

¹²⁶ Lásd GOFFMAN 1956, 13., 15., 40., 47., 132–151.

¹²⁷ Vö. SOMODI 2011, 182–184.

¹²⁸ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 47.

¹²⁹ Uo. 46.

¹³⁰ Uo. 48.

feltűnő alak talán – testmagasságából ítélve – egy pedagógus lehet, ezáltal utalva a felnőtt kontroll jelenlétére.

8. kép. Szánkózás



9. kép. Csoportkép a hófalon



Téli sportjátékok és sportok

Labdajáték

10. kép. A 10. képen (é. n.) látható fiúalakok szétszórva helyezkednek el a térben; talán hógolyóznak vagy valamilyen téli sportot űznek. Az előtér nagyrészt üres, ami azt a benyomást kelti, mintha a fénykép keletkezésének háttérében a szemlélődés motívuma állt volna. A szemlátomást amatőr fényképész, aki feltételezhetően maga is a növendékek életvilágának kortárs csoporti szereplője, talán néhány szabad percében készítette a képet. Ilyen percekben az ember úgy hiszi, hogy némiképp függetlenedhet a közösségtől, amelyben minden nap mozog, ám lehetetlen felmentést kapni a szocializáció folyamatai alól.

Annak köszönhetően, hogy az alakok a fókuszponttól távol kerültek elhelyezésre, illetve az alakok parányi méretéből fakadóan a befogadó számára is lehetővé válik a csendes, szemlélődő attitűd a kép áttekintése, értelmezése során. Ugyanakkor a kép bizonyos elemei szociális jelentéstartalommal bírnak: ilyen elem a fiúk ruházata, valamint a kép bal oldalán, illetve a háttérben lévő épület is.

Ami a ruházatot (első antropológiai tér vagy Goffman dramaturgiai koncepciójában: személyes homlokzat)¹³¹ illeti, az uniformis egyértelműen a normákra, illetve a felszabadult szabadidős tevékenység ellenére is jelenlévő önfegyelemre, önuralomra utal, valamint a társadalomtól való elkülönítés pedagógiai törekvésére. Ami pedig a körülhatárolt teret (második antropológiai tér vagy Goffman koncepciójában: a homlokzat mint színtér)¹³² illeti, a fiúkat félig körbeölelő épületek csoportja jelzi a közösségi integritást, utal a valahová tartozás élményére, ugyanakkor ezeknek az épületeknek a jelenléte szintén figyelmeztet az internátus azon törekvésére, mi szerint a növendékeket következetesen és szigorúan el kell különíteni a társadalom

¹³¹ GOFFMAN 1956, 15., 40., 47.

¹³² Uo. 28–29.

egésztől.¹³³ Az épületek utalnak az internátusban szüntelenül uralkodó szabályokra és normákra is, amelyekre hivatkozva a személyzet a diákok életét lépten-nyomon szabályozta, időben és térben egyaránt.¹³⁴ Ugyanakkor, mivel a tér jobboldalt nyitottnak tetszik, a szemlélő számára ez azt a benyomást kelti, hogy van kitérés lehetőség a totális kontroll alól, ha korlátozottan is, de az intézmény falai között is jelen van némi szabadság.

10–11. kép. Labdajáték I–II.



11. kép. A 11. kép (é. n.) gyakorlatilag a 10. képpel egy időben készült, ugyanakkor itt már az alakok valamivel közelebbiek, sőt, némelyikük közelít az előtér felé. Az előtér üressége itt is a csend érzetét kelti, ugyanakkor ezen a képen a közeledő alakoknak köszönhetően már-már „érezzük” a lármát.

12–13. kép. Labdajáték III–IV.



12. kép. A 12. képen (é. n.) egy dombon vagy egy parkban játszó fiúkat látunk, valószínűleg hógolyócsatát vívnak egymással. A fénykép némileg átlós kompozíciója némi elevenséget kölcsönöz a képnek, akárcsak a mozdulatok élénksége, sokfélesége, a diákcsoport alakjainak sokirányú mozgása. Ugyanakkor mégis érzünk a diákok mozdulataiban valamiféle egy irányba tartást, ami érthető, hiszen aktivitásuk feltehetőleg egy bizonyos játéktárgyra összpontosul.

¹³³ FLIEGAUF é. n., 3–4., 17. http://docs.google.com/Doc?id=dhphp72z_1gqdsgej.

¹³⁴ FOUCAULT 1990, 193–203.

13. kép. A 13. képen (é. n.) hasonló tartalommal szembesülhetünk. E két kép állítása szerint a gyermeklét meghatározó eleme a felszabadult játék, s ennek fontos színtere a gyermeki aktivitást magába fogadó természet, mely évszaktól függetlenül mindig kedvez az eleven fiúgyermeki természetnek. A háttérben látható hegy mindent még inkább kiemeli, utalva a gyermeki természet vadregényességéről szóló (akár belülről, akár kívülről indukált) gyermekségkonstrukcióra. Mindenesetre a gyermeklét motívumai mindkét képen (**12–13. kép**) a csoporttudat, a csapatszellem, az összetartozás élménye, az elevenség, az éberség, a spontaneitás és az önfeledtség.

Pugnajáték

14. kép. A 14. képen (é. n.) pugnajáték szemtanúi lehetünk. A kép előterében látható fiú alakja hangsúlyos, mintegy az ő nézőpontjából jelennek meg a látottak. Az ábrázolt sporttevékenység megjeleníti a közösségi szellemet és az egymásrautaltság élményét, de utal az ember szociális természetére, az interakciók meghatározó jelentőségére is. Az előlő fiú hátat fordít nekünk: saját figuráján keresztül a közösséggel való kapcsolatának milyenségére irányítja a figyelmet. Érdekes, hogy e képen – a körülhatároló terek hiányából fakadóan – már-már korlátatlannak érezzük a megjelenített játszó gyermekek szabadságát, ám a képbe mégis beékelődik egy részlet az épületből – egy oszlop –, figyelmeztetve a szemlélőt az intézményi kontroll jelenlétére. Bár e kép valószínűleg nem tudatosan komponált, ha mégsem teljesen véletlen az oszlop szerepeltetése a képen, ezzel talán áttételes utalás történik a pedagógusoknak a gyermektársadalomban betöltött nélkülözhetetlen, „tartó” szerepére.

14. kép. Pugnajáték



Fakultatív sport és tornaóra

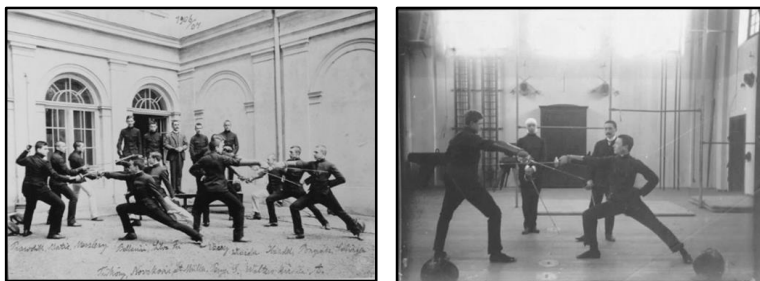
Vívás

Az intézmény életében jelentős szerepet töltött be a *vívás*, amelyet fakultatív módon lehetett tanulni 1857-től. Sokáig a francia, majd a német, végül pedig a XX. század

eleje környékén a modern olasz irányzat szerint oktatták a tanulókat.¹³⁵ A vívás szabályát és rapier tört használtak.¹³⁶ Körülbelül negyven fő tanulta, 3-3 kurzus keretén belül, hetente háromszor, 2-2 órás alkalmakon, tanítás után. A lehetőséget már IV. osztálytól igénybe vehették a tanulók.¹³⁷ 1913-ban rendezték meg az első vívóversenyt.¹³⁸

15. kép. A 15. kép (1906/07) a vívóállást mutatja be, mely önbecsülésre, önfegyelmre, határozott kiállásra sarkall. A kard mint az „én” kiterjesztése az önbizalom, az önbecsülés és a magas társadalmi státuszról fakadó büszkeség jelképeként értelmezhető. Ugyanakkor a hatalom, a hősiesség, az igazságosság és a mértékleteség potenciális tudattartalmait is magában hordozva a vívás gyakorlata és a kard jelenléte egyben utal a diákok értékvilágára is.¹³⁹ A háttérben álló tanár az autoritást, a felügyeletet és az intézményi kontrollt testesíti meg, míg a mellette álló fiúalak talán sorára vár, hogy ő is gyakorolhasson. A gyakorlás a tornateremben zajlik, melynek belső térszerkezetét az áttekinthetőség, az egyszerűség és a funkcióknak való alárendeltség jellemzi.

15. kép. Vívó párbaj. 1906/1907.



16. kép. A 16. kép (1906/07.) egy beállított felvétel, mely a kollégium mindennapi életének bemutatásának céljából készült. A felvétel vívást gyakorló fiúkat ábrázol, a háttérben lépcsőn álló fiúkkal, köztük pedig a tanár alakjával, mely az autoritás és az intézményi kontroll megtestesítőjeként lép elő, tiszteletre méltó, határozott kiállású tekintélyszemélyként. Vélekedésünk szerint a vívás célja bizonyos, a kalksburgi kollégium mikro-társadalmára számára tipikus, fentebb, s más helyen is említett értékek aktualizálása (vö. a 15. kép elemzésével), illetve ezen értékek kiemelésével a közösségi érzés erősítése volt.¹⁴⁰

¹³⁵ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 87.

¹³⁶ Jahresbericht Kalksburg 1911/12, 81.

¹³⁷ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 87.

¹³⁸ 100 Jahre Kollegium Kalksburg 1956, 48.

¹³⁹ PÁL és ÚJVÁRI 2001. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm#k.

¹⁴⁰ SZTOMPKA 143–145.

Lovaglás

Közkedvelt sport volt a lovaglás is, melyet fakultatív módon lehetett űzni a IV. osztálytól, s heti 3-6 órában volt lehetőség gyakorolni. Két lovaglőiskola állt a diákok rendelkezésére: egy nyitott és egy fedett. Öt lovasra jutott egy ló, az oktató egy nyugalmazott tiszt volt; külön volt lovas prefektus is. A lovaglőedzés tanítás után történt, délelőtt, 11 órától 12 óráig vagy 12:30-ig; fejenként 30 perc állt rendelkezésre a gyakorláshoz. Kedden és csütörtökön délután lehetőség volt kilovagolni. 1905/06-ban például – az Értesítő szerint – 45 növendék lovagolt.¹⁴¹ A lovaglás az első világháborúig volt jellemző, körülbelül 40 fő tanulta évente.¹⁴²

Júniusban, Szent Alajos (a tanuló ifjúság védőszentjének) ünnepe alkalmával lovas bemutatót tartottak, amelyen vendégek is részt vettek. Sokáig ilyenkor színi előadás volt, de már az 1912/13. évi értesítő is úgy ír róla, mint hosszabb ideje tartó hagyományról.¹⁴³ A bemutató részét az egyszerű lovagláson kívül olyan gyakorlatok képezték, mint amilyen az akadálylovaglás, illetve a fegyverekkel való gyakorlatozás lovon ülve. Az ünnepen játszott a banda és a zenekar.¹⁴⁴

A lovaglás a kalksburgi diákok esetében értelmezhető a későbbi életideálra, illetve az életmódjukat jellemző tevékenységekre való rákésztetés sportjaként is, ugyanakkor közvetlen gyakorlati haszna is volt képességeik fejlesztésének. Ugyanis érettségi után mindenkinek lehetősége nyílt egy éves önkéntes katonai szolgálatra, amelyet követően – vizsga letétele ellenében – tisztké válhattak, s mint tudjuk, a katonatisztek számára fontos volt a lovaglás képessége. Továbbá tudásuknak hasznát vették a vadászat során is, mely kiemelkedő jelentőségű hagyomány volt a nemesek körében. Mindezen túl a lovaglás az önbizalom, az önbecsülés és az önuralom kifejlődésének is jó lehetőséget biztosított.

17. kép. A 17. képen (é. n.) feltételezhetően lovasbemutatonak, vagy legalábbis arra való előkészületnek, gyakorlásnak lehetünk szemtanúi. A fiúk egyenes háttal, fegyelmезetten ülnek lovaikon, szuronyt tartanak kezükben, mely már önmagában is hozzájárul a büszkeség, az önbecsülés és az önuralom kifejlődéséhez, hiszen a kardra számos kultúrában saját lényük meghosszabbításaként tekintenek használóik. A növendékek – a herbarti nevelésfelfogással összhangban – egymás mellett, katonás rendben jelennek meg, jelezve a háttérben meghúzódó törekvést, a derekas, bátor férfivá nevelés tendenciáját. A gyermekkép vonatkozásában megjegyzendő: úgy érződik, mintha a gyermekekre mint „*a jövő polgárára, katonájára*” tekintenének ebben a nevelési intézményben, „*akinek kötelességei lesznek nemzetével*”,¹⁴⁵ nemzedékével, illetve a következő nemzedékekkel szemben.

¹⁴¹ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 82–85.

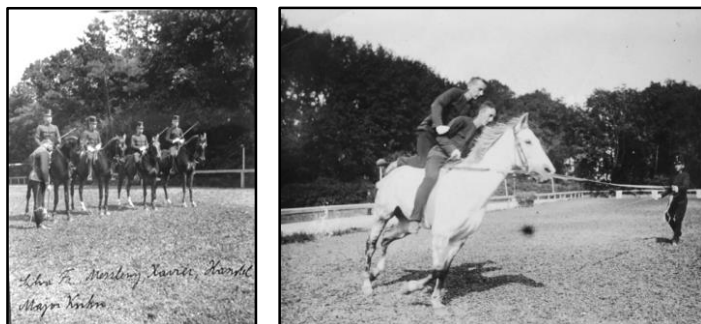
¹⁴² 100 Jahre Kollegium Kalksburg 1956, 49.

¹⁴³ Jahresbericht Kalksburg 1912/13. 65.

¹⁴⁴ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 45.

¹⁴⁵ PUKÁNSZKY 2004, 292.

17–18. kép. Lovasgyakorlat I-II.



18. kép. A 18. képen (é. n.), melyet hivatásos fényképész készített, két fiú látható egy lovon. Az együttes lovaglásban kifejeződik a barátság, a kölcsönös bizalom ténye és az összetartozás élménye, a ló elevennek ható lépegető mozdulatai pedig érzékeltetik a diákéletet jellemző mozgalmasságot és lendületet. A kép megjeleníti a bajtársiasság eszményét és érzékelteti az intézmény falai között uralkodó oldottabb légkört. Nincs jelen a katonás rend, létjogosultsága van az egymásba kapaszkodásnak. A felvételen látható egy harmadik fiú is, aki talán próbálja egy bizonyos irányba terelni a ló lépteit vagy csak bátorítja a fiúkat.

19. kép. A 19. képen (é. n.) egy ugratással az akadályon átvágó „ló és lovas” párost látunk, a háttérben egy másik növendékkel. E képet szintén hivatásos fényképész készítette.

19. kép. Lovát ugrató egyenruhás diák



Torna

20. kép. Az intézmény életében jellemző volt a torna (heti 1-2 óra, főleg alsó tagozatos tanulók részére), illetve az ortopéd torna¹⁴⁶ is. A 20. képen (1906/07.) egy tor-

¹⁴⁶ Jahresbericht Kalksburg 1913/14, 56–59.

naóra eseményeibe nyerhetünk betekintést, méghozzá atlétikai gyakorlatokat láthatunk, mely gyakorlatok szemlátomást hozzárulnak az egyenes testtartás kifejlesztéséhez, melyben mintegy megtestesül az önuralom, az önfegyelem és a büszke öntudatosság. E gyakorlatokban megvalósul a test és mozdulat összekapcsolása, a test megfelelő kihasználása a jó időbeosztás végett.¹⁴⁷

20. kép. Tornagyakorlat. 1906/07.



A teremben láthatunk egy falovon ülő fiút is, aki talán célirányosan helyes testtartását próbálja elősegíteni. A növendékek sorba állnak, s várják, hogy sorra kerüljenek, miközben figyelik diáktársuk gyakorlatát.

A képen megfigyelhető a tanár alakja is, méghozzá hagyományos tanári viseletben: úgy tűnik, a tekintélytisztelet érdekében az önreprezentáció e kelléke az intézmény pedagógiai gyakorlata szerint nem volt mellőzhető. Sokáig a torna a szabadban folyt, 1906-ban azonban már volt az intézménynek külön torna- és vívóterme,¹⁴⁸ valamint tornaszertára is.¹⁴⁹ Mint látható, a tornateremben láthatunk falovat, létrát és egy ugró-rudat is.

Zenekari élet

Jelentős volt az intézmény énekkari, zenekari élete is. 1856/57.-ben már heti három énekpróba szerepelt a hetirendben, később plusz heti két alkalom az egyházi énekek gyakorlása céljából, világi énektanár irányítása, vezetése alatt. A kórusba kizárólag a legjobb képességűeket vették fel, s tehetségtől függően néhány diákkal külön tanár foglalkozott. Zenekar már az első évektől volt. 1859-től több világi zenetanár tanította a diákokat hangszeres zenére, mindenekelőtt zongorára és hegedűre. A zenekar szerepelt az ünnepségeken (például az úrnapi körmeneteken), s az intézményben

¹⁴⁷ FOUCAULT 1990, 206.

¹⁴⁸ Das Kollegium Immaculatae... 1906, 46.

¹⁴⁹ Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 86.

külön zeneigazgatói tisztség is volt.¹⁵⁰ 1868-ig a mödlingi rezesbandát hívták szerepelni, ebben az évben azonban létrejött az ún. Banda, amelyet P. Schwärzler alapított.¹⁵¹ Eleinte 12 fűvós tagja volt, majd az évek folyamán 60 főre bővült.¹⁵² 1869-ben szerepelt először a kalksburgi úrnapi körmeneten. A zenekarban és a Bandában IV. osztályos kortól lehetett játszani, a jelentkezőket a zeneigazgató és egy orvos vizsgálta meg, továbbá feltétel volt a szülői és az általános prefektusi engedély.¹⁵³ Ekkoriban még nem volt kötelező zeneoktatás a kollégiumban.¹⁵⁴

21. kép. A 21. kép (1878–1880 között) nem más, mint egy csoportkép a Bandáról, fűvósokkal és ütősökkel. Az „ifjú zenészek” életkorilag heterogén csoportjának e képén szemléltetést sokféle viselkedésformát nyugtázhatunk, ám a fűvós és ütő hangszerek jelenléte révén a legdominánsabb gyermeklét-motívumként itt az elevenség, az éberség és az optimizmus jelenik meg. Elöl, ülve találhatóak a kisebb, leghátul a korosabb diákok; s ebben valamiféle csoporton belüli hierarchia jut kifejeződésre.

21. kép. Zenekar. 1878 – 1880 között



Ünnepség

Jubileumi ünnepség

22. kép. A 22. képen (1906) a jubileumi ünnepségnek, konkrétan az Immaculata szobor felszentelésének a szemtanúi lehetünk. A madártávlatból készült felvétel rávilágít a díszmenet olyan vonásaira, mint amilyen a fegyelmezettség és az összerendezettség, ily módon itt megjelenik az ünnepség azon általános funkciója, melynek lényege a közösségi összetartozás kiemelésében és aktualizálásában ragadható

¹⁵⁰ 100 Jahre Kollegium Kalksburg... 1956, 14.

¹⁵¹ Uo. 44.

¹⁵² Jahresbericht Kalksburg 1906/07, 85–86.

¹⁵³ 100 Jahre Kollegium Kalksburg... 1956, 44.

¹⁵⁴ Uo. 46.

meg.¹⁵⁵ E felvételen az individualitás szempontja már-már eltűnik, hogy helyébe a totális kollektivitás fogalma lépjen, mely ebben a kontextusban a társadalmi rend zálogaként tétéleződik.

22. kép. Az Immaculata szobor felszentelése. 1906



A menet kissé idegenszerűen ékelődik a természetbe, s ebben, ha önkéntelenül is, a szervezett emberi társadalomnak (a társadalmi rendnek) az alapjában véve - a még a középkori kereszténységből örökölt antropocentrikus, ember és természet kettősségét valló szemléletmódból fakadóan – rendezetlennek tekintett természet felett gyakorolt hatalma jut kifejeződésre, ugyanakkor szemlátomást itt a táji környezet maga is a „tisza ráció” követelményeinek megfelelően lett elrendezve. A képen a fiatalság létmotívumai a fegyelem és az összetartozás, mely tulajdonságokat az intézmény totális kontrollja fejleszti ki a növendékekben.¹⁵⁶

Ünnepi körmenetek

23. kép. A 23. képen (é. n.) úrnapi körmenetnek lehetünk szemtanúi. A mozdulatok és a taglejtések szertartásos átszellemültségről tanúskodnak, a képen megjelenített sematizált, stilizált és ismétlődő cselekvések a transzcendens tartománnyal való kapcsolattartást demonstrálják. A körmenet – mint minden ceremónia – szintén aktualizál és kiemel a társadalom számára bizonyos értékeket, illetve ugyancsak kiemeli a közösségi összetartozás érzését, a közösségi szellemet, mely az emberi természet

¹⁵⁵ SZTOMPKA 2009, 143.

¹⁵⁶ Vö. FLIEGAUF é. n., 3–4., 17. http://docs.google.com/Doc?id=dhhhp72z_1gqdsctj.

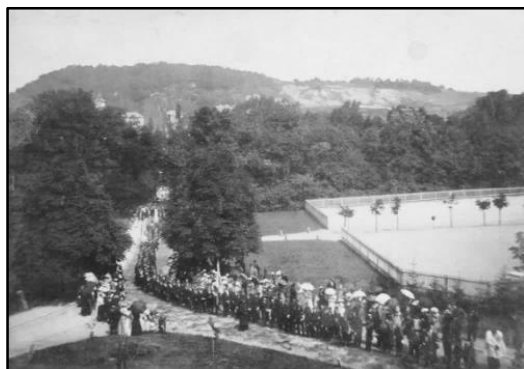
szerves része.¹⁵⁷ Ugyanakkor a körmenetek alkalmasak a társadalmi megosztottság csökkentésére, valamint – például az énekes kíséret révén – alkalmasak a társadalomban gyülemelő feszültségek feloldására is, ily módon is megerősítve a közösségi integritást.

23. kép. Úrnapi körmenet



24. kép. A 24. képen szintén az úrnapi körmenet (1906) eseményeibe tekinthetünk be. A megjelenített embercsoportot szemlátomást szimmetria és arányosság uralja, s mivel ebben a látványban meghatározó az egyházi viseletben megjelenők látványa is, a kép mintha azt sugallaná, hogy az intézmény közösségi élete egyszerre alávett az isteni tervezettségnek és harmóniának, a vallásos alázatosság szellemének, illetve a szakralitás által szentesített társadalmi rendnek.

24. kép. Úrnapi körmenet. 1906



25. kép. A 25. képen (1901. június 6.) ünnepi körmeneten haladó egyenruhás diákokat látunk, méghozzá a Banda tagjait zenélés közben. Alakzatban való mozgásukkal, díszlépésükkel mintegy „civil”, polgári közönség előtt demonstrálják az in-

¹⁵⁷ SZTOMPKA 2009, 143.

tézményi élet fegyelmezettségét. E képen tehát a szélesebb társadalomtól elkülönített növendékek találkoznak a társadalom belterjes képviselőivel, azonban a társadalom testétől való elkülönítettség mozzanata itt is érzékelhető; úgy véljük, ebben némiképp visszaigazolódik mindaz, amit Erving Goffman a nevelési intézmények totális kontrolljával kapcsolatban megállapított.¹⁵⁸ A tavaszi napfény egészen áthatja a kép atmoszféráját, már-már békés idillé avatva a felvételt a szemlélő benyomásai előtt, ugyanakkor a természeti látványba beékelte egyenruhás alakok látványa kissé idegenszerűnek hat, hasonlóan a 23–25. képhez, melyeken a társadalmi rend hatalmába vetett hit demonstrálásának lehetünk szemtanúi.

25. kép. Ünnepi körmenet. 1901. június 6.



Mindezzel együtt e felvételeken (22–25. kép) nyugtázható az a jelenség, amit Michel Foucault a „*fegyelmező idő*” fogalmával illet. E fogalom leírja, hogy a felvilágosodás, majd a polgári modernizációs folyamatok meghatározó hozadékeként a társadalmi élet megszervezését illetően jellemzővé vált a cselekedetek elemeire bontása, a munkavégzés ritmusának föllállítása, az ismétlődések ciklusának szabályozása, illetve a viselkedés anatómiai-időbeli sémájának meghatározása. Mindezzel összefüggésben rendkívül fontos értéként jelenik meg a szorgalom, az önuralom, az önfelegyelem, a pontosság és a rendszeresség.¹⁵⁹

Ünnepség után

26. kép. A 26. kép (1902/03.) valószínűleg egy ünnepi esemény utáni önfeledt pillanatot mutat, de az itt látható „aktorok” ezúttal kisfiúk, az előkészítő osztály tagjai karikával, a pugnajátékban használatos pajzzsal, illetve lobogóval. Míg az előbbiek a

¹⁵⁸ Vö. FLIEGAUF é. n., 3–4., 17. http://docs.google.com/Doc?id=dhhhp72z_1gqdshtcj. BERKOVITS 2003 (<http://www.c3.hu/~prophil/profi034/berkovits.html>).

¹⁵⁹ FOUCAULT 1990, 203–211.

gyermeklét attribútumaiként, utóbbi a közösségi integritásra utal, akárcsak az intézmény egyik épülete a háttérben. Az előtéri fiúalak eleven mozgása azt sugallja, hogy ebben az életkorban az éberség és a gyermeki spontaneitás legitimált motívuma a gyermeki létnek. Az épület és a zászló jelenléte okán a totális kontrollból itt is érzékelhetővé válik valami, ám itt meghatározóbbnak tetszik a gyermeki derű megjelenítése.

26. kép. Ünnepség után. 1902/03.



Farsang

27. kép. A 27. kép (1903) nem más, mint egy farsangi csoportkép, P. Johannes B. Wagner „Zuaven Pius IX” című darabjának szereplőivel. A mozdulatok, illetve a viselet sokfélesége révén megjelenik itt az elevenesség és az együttesség élménye. A diákok kilépnek saját szerepeikből, más szerepekbe öltöznek, s ez által felszabadulnak az intézményi rend szigora, s némiképp a totális kontroll élménye alól. A testközelség a közvetlenséget prezentálja, a tanár jelenléte pedig arra utal, hogy megérti és elfogadja e szerepmentesítő rituálé lényegét. Velük tart ő is, ezzel is ápolva a tanár-diák kapcsolatot, melynek nemcsak a szigorú ellenőrzés az alapja, de a partneri viszony is, illetve a megértő-elfogadó nevelői attitűd.

27. kép. Farsangi beöltözés. 1903



Diákszínjátszás

28. kép. A 28. képen (az 1904-es farsang idején) a diákszínjátszás életébe nyerhetünk betekintést, mely az intézmény életében jelentős tradíciókkal rendelkezett.¹⁶⁰ Eleinte nem volt színpad, de 1858-ban már építettek, majd 1897-ben készült el a jelentősebb méretű színházterem.¹⁶¹ E felvétel már ebben a teremben készült. A képen Karl Theodor Körner gyakran színpadra vitt drámájának, a Zrínyinek egyik jelenetét látjuk, harcra készülő katonának öltözött színjátszókat. A nemzeti témájú színdarabok feldolgozása, mint tudjuk, nem állt távol az intézmény nevelési ethoszától, hiszen a hősi értékek hangsúlyozása – az adott nemzet ügyeiben való érdekeltiségre, illetve valamelyest a katonatiszti pályára történő előkészület végett – jellemző törekvés volt a kalksburgi jezsuita kollégium pedagógiai gyakorlatában.¹⁶² Ez a gyakorlat azzal a felfogással volt összefüggésben, mi szerint a gyermek nem más, mint „a jövő polgára és katonája”, a nemzeti, illetve a családi folytonosság letéteményese, ennél fogva értéke nagymértékben függ attól, hogy miképp szolgálja nemzedéke, illetve a jövő nemzedékek érdekeit. Ekkortájt még meghatározóak voltak a szerepkövetelmények és a társadalmi elvárásoknak való elégtétel, úgy a polgárok, mint a nemesek körében.¹⁶³

28. kép. Színjátszó diákok. 1904



Az e felvételen eljátszott jelenetben olyan értékek kerültek kiemelésre és aktualizálásra, melyek újfent a már serdülőkorban érlelődő jövőképre, életperspektívára, s az azzal együtt járó férfiideálra irányították a növendékek figyelmét, illetve, az uralkodó jelenléte révén a tekintélyszemély tiszteletére sarkallnak. A színdarab díszletei, illetve a csoportrendezés sajátosságai már-már a klasszicista festészetben uralkodó

¹⁶⁰ Jahresbericht Kalksburg 1912/13, 39–64.

¹⁶¹ Uo. 68.

¹⁶² Vö. RÉBAY 2010, 159.

¹⁶³ Vö. PUKÁNSZKY 2004, 292.

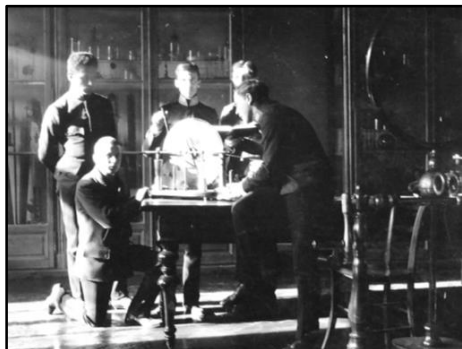
szimmetriát és áttekinthetőséget idézik, melyben ugyancsak kifejeződésre jutott a társadalom feletti kontroll gyakorlásának igénye, illetve a tiszta észbe vetett végtelen hitből fakadó optimizmus. Ugyanakkor mindez – főleg a viseletek és az egyéb drapériák okán – nem mentes némi barokkos fennköltségtől sem, mely pedig a jezsuitizmus szelleméhez áll közel. A felsorolt vonások az intézmény életére vonatkozóan rendkívül sokatmondóak.

Intellektuális önfejlesztés

Természettudományi irányú tanulási tevékenység (a kísérletezés rituáléja)

29. kép. A 29. képen (1906/07.) természettudományos kísérletet látunk, valószínűleg tanórai kereteken kívül; ez utóbbira a tanár személyének hiánya utal. A felvétel meglehetősen beállítottnak hat, valószínűleg hivatalos fényképész által készült. A képen megjelenített kísérlet kissé úgy hat, mintha afféle, a felvilágosodás és a pozitivista szemlélet diadalmát igazoló, új típusú, „tudományos szertartás” volna. A századfordulón már határozott szerepet töltött be az iskolai tantervek felépítésében a reáliák oktatása is, s ez a tantervi fordulat a meglehetősen a klasszikus műveltségre építő kalksburgi jezsuita gimnázium esetében is megfigyelhető.

29/a. kép. „Tudományos szertartás”. Természettudományos (fizikai tárgyú) kísérlet a kalksburgi kollégiumban. 1906/07.



29/b. kép. Joseph Wright of Derby: A légpumpa kipróbálása (Kísérlet a pneumatikával). 1768, London, National Gallery



Ebben az intézményben természetesen a pozitivista életszemlélet nem vette át az istenhit szerepét, de mindenesetre a képen érződő „tudományos szertartásosság” hangulata kétségtelen, s érdekes az is, hogy a szertartásban részt vevők jól körülírható, meghatározott pozíciókat birtokolnak. Középen található a „vezető”, a „szertartásmester”, aki ütögeti a fémkorongot; valószínűleg a hétköznapi életben is nála lehet a vezető szerep, vagy épp talán a „marsallbot”, ha úgy tetszik. Mellette asszisztál a „pap”, aki mintegy bibliaként olvassa a tudományos utasítást, mint egy imát. Elöl

térdel a kis ministráns (a „szolga”), mintha áldozna vagy alázatosságot mutatna. Másik oldalt egy fiatal fiú látható, aki egyszerűen figyelmével követi az eseményeket; az ő személyében egyszerűen a tudományos érdeklődés testesül meg, akárcsak a háttérben látható fiú esetében. Végül megjegyezzük, hogy a képen általánosan megfigyelhető magatartásjellemzők közül elsősorban az önfegyelem, a figyelem, a szertartásosság emelendő ki.

A századfordulón már nem csak a kereszténység volt az egyedül meghatározó világrend, hanem a newtoni fizika alapjain álló, a haladásba vetett optimizmust sugalló új világfelfogás, illetve ezzel együtt az a kísérletező szemlélet, mely összefügg a kapitalizmusra oly jellemző vállalkozó szemléletmód kifejlődésével, s ezen keresztül a középosztályi liberalizmus erősödésével, s mint tudjuk, pozitívizmus és liberalizmus egymással kéz a kézben járt, egymást támogatták. Éppen az efféle eszmétörténeti párhuzam teszi létjogosulttá egy művészettörténeti párhuzam fölállítását, a párhuzam tárgyaként gondolva itt Joseph Wright of Derby „A légpumpa kipróbálása” („Kísérlet a pneumatikával”) c. festményére (1768, London, National Gallery; **29/b.**). A képen látunk egy elragadtatott fizikust, egy fiatal leányt, „*aki a gépezetben halálát lelő madarat siratja*”, egy férfit, „*aki a kísérlet fontosságát magyarázza neki*”, és egy másik, elgondolkodó férfit, „*aki talán a jövőn medítál*”. E „*figurák mind a vége felé közeledő század teoretikus hajlamát illusztrálják*”,¹⁶⁴ s éppen ezért nyilvánvaló, hogy bár érzünk némi hasonlóságot a két kép között (hiszen mindkét esetben a tudomány afféle apotheózisáról van szó), a diákkísérlet-tárgyú képen szó sincs már teoretikus hajlamról és túlhajtott pozitívista optimizmusról. E képen egészen egyszerűen annak lehetünk szemtanúi, hogy a reáliák beépültek a tantervbe, s a diákok egymást tanítva megismerkednek az új természettudományos felfedezésekkel, eredményekkel. Egymás között, egymáson keresztül tanulnak, már a tanulás folyamatában is be- és felosztva, lépten-nyomon előgyakorolva, előkészítve a társadalmi szerepeket. Ami Derby képen végtelen szentimentalizmus és társadalmi optimizmus tárgya volt, az e fényképen már megvalósult, az iskolai életbe integrálódott, hétköznapi gyakorlattá szelődött.

Összegzés és rendszerezés

Mikroklíma a kalksburgi kollégiumban. A kalksburgi iskola pedagógiai praxisában, értékrendjében fontos volt az önkontroll, a külső ellenőrzés, a fegyelmezettség, a szorgalom és a kötelességtudat, ahogyan az áldozatos életmód, a keresztényi jóindulat és a hazafiasság is.¹⁶⁵ Ugyanakkor az önállóságra, büszkeségre és becsvágyra nevelés is kiemelkedő helyet foglalt el a személyiségfejlesztés törekvései között, ami összefüggésben állt a diákok származásával, illetve a felnőtt életre való előkészítéssel. A felnőttkori életideálra való treníroztatás miatt nagy jelentőséggel bírt a testi nevelés és a sport, hiszen ezek a tevékenységek alkalmasak voltak az önuralom, a

¹⁶⁴ LEGRAND 2001, 18. A közölt kép forráshelye: uo.

¹⁶⁵ RÉBAY 2010, 149–169.

rendszeresség, a fegyelmezettség és a kitartás erényeinek kifejlesztésére a neveltek személyiségében. Ugyanakkor ezek az aktivitások az éberség és a férfiúi életerő karbantartása végett is nagy jelentőséggel bírtak. Ily módon jellemző volt a séta, a kirándulás, a labdajáték, az úszás, télen pedig a korcsolyázás, a szánkózás, a jégkorongozás, a síelés, a vívás és a lovaglás. Mindez utal azokra a mentalitástörténeti változásokra, amelyek a századforduló táján a gyermekek és fiatalok életkori sajátosságaira, illetve a fizikai nevelés jelentőségére irányították a figyelmet, némileg hozzájárulva a szigorú rend oldódásához, illetve a korabeli pedagógiai törekvések szemléletének mérsékelt befogadása révén a jezsuita nevelés megújulásához.

Ugyanakkor az oldottabb mikroklímára utal az is, hogy mód volt rekreációs célú „klubtevékenységekben” is részt venni a Rauchtempelben, mely – bizonyos sporttevékenységekhez hasonlóan – szintén lehetőséget adott bizonyos felnőtt, felnőttkori magatartásformák gyakorlására, belsővé tételére, afféle társadalmi előgyakorlatra, gondolva itt például a billiárd-alkalmakra. Az 1877-ben alapított Rauchtempelnek már a neve („A füst [értsd: dohányzás] temploma”) is a felnőtt életre való előkészületekre, előgyakorlatokra utal. A Rauchtempel lovagjaivá, s egyúttal házigazdáivá a VII–VIII. osztály tanulói válhattak. A Rauchtempel épületének díszítését, berendezését, átalakítását a saját elképzelésükre bízták, hogy aztán itt tölthessék szabadidejüket – többek között teáztak, uzsonnákat rendeztek, biliárdoztak. Összességében mindezen tény már önmagában is arra utal, hogy bár az iskola pad-soraiban a diákok társadalmi karakterét a felnőtti tekintélynek való alávetettség határozza meg, a Rauchtempel életének jó lehetőséget nyújtott a hétköznapi tanulóélet kissé feszes rendjének ellensúlyozására, egyszersmind a későbbi életmodell elemeinek elsajátítására irányuló előgyakorlatokra, a felnőtt férfiolet magatartásmintáinak, illetve (Weszely Ödön fogalmaival élve: reális és ideális)¹⁶⁶ értékeinek belsővé tételére.

A rendszerezés szempontjai. Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a Piotr Sztompka „Vizuális szociológia” c. könyvében vázolt módszertani szempontsor, illetve Erving Goffman dramaturgiai koncepciójának segítségével vizsgálat tárgyává tegyem a kalksburgi jezsuita kollégiumban a szabadidő-eltöltés módjával kapcsolatos fényképes dokumentumait, szám szerint 29 db fényképet. Az elemzések során mindenekeelőtt a rítusok, rituálék, a viseleti elemek, a tárgyi-fizikai elemek alapján kívántam következtetéseket levonni a pedagógiai klímára, illetve a gyermekszemléletre vonatkozóan. Tematikus szempontok szerint haladva tekintettük át a rendelkezésünkre álló fényképes dokumentumok jelentős részét, azonban az áttekinthetőség kedvéért, illetve az értelmező szempont kidomborítása végett érdemes megvizsgálni a dokumentumokat bizonyos tartalmi szervezőelemekre összpontosítva is. Rendszeres áttekintésünk szempontjai a következők: 1. Antropológiai tér (Goffman dramaturgiai koncepciójában: homlokzat): a) viseleti elemek, b) testbeszéd, c) tárgyi-fizikai környezet; 2. Társas kapcsolatok, szociális kontextusok: rítu-

¹⁶⁶ WESZELY 1935, 24–25.

sok, rituálék, ceremóniák; 3. Gyermekszemlélet: következtetések a gyermekideológiára és a gyermekfelfogásra (pl. a képi atmoszféra, a nevelői attitűd és a nevelésmetodika nyomán).

1. Antropológiai tér. A képek többségén idősebb, 16–18 éves diákokat látunk, többnyire VI–VIII. osztályosokat, ugyanakkor találunk néhány, kora gyermekkorban lévő fiúgyermekeket ábrázoló felvételt is.

a) *Viseleti elemek.* A diákok javarészt katonatiszti uniformishoz hasonló egyenruhában vannak, amely azáltal, hogy emlékeztetett a hősökre, illetve figyelmeztetett saját maguk és a közösség (a birodalom és országuk) jövőjére, megerősítette a neveltekben az öntudatosságot, a közösségi összetartozás érzését, büszkeséget és becsvágyat ébresztett a növendékekben. Mindez elvezetett az önbecsülés kifejlődéséhez a növendék személyiségében, ez a személyiségjegyek pedig – miképp Bruno Bettelheim is megállapítja¹⁶⁷ – az önuralom és az önfegyelem alapja. A katonatiszti viselethez hasonló egyenruha a kisebb gyermekeken fokozottan enged következtetni a „miniatűr felnőtt” képére, ám ezt ellensúlyozza a képeken a mozdulatok sokfélesége és elevenisége, illetve az, hogy a felvételen jelen lévő tanárok szemlátomást elfogadják, megértik a fiúgyermeki rakoncátlanságot, talán a gyakorlatban sem tartják túlzott mértékben kordában őket. Olykor a felnőttkori létmódra utaló „úrias” viselettel is találkozunk, mely utal a „nagyvilági” létformára való előkészületre. Néhány kép afféle társadalmi előgyakorlatot mutat be, ilyen például az 1-2. kép is, melyek a felnőtt lét jellemző rituáléit jelenítik meg. Ugyanakkor ezek a rituálék szociológiai értelemben réteg-specifikusak, mert csak bizonyos társadalmi rétegre jellemzőek igazán; az újságolvasás rítusában például – Klaus Mollenhauer szóhasználatával élve¹⁶⁸ – megjelenik a késleltetett jutalom sémája, amely jobbára a közép- és felsőosztályra jellemző.

b) *Testbeszéd.* Gyakori a státuszvédelemre, pozícióőrzésre (lásd egymásba font karok), a fensőbbiség-érzésre (lásd emelt fő), a hierarchia jelenlétére (lásd vigyázzállás), illetve az önuralomra való törekvésre (lásd hátul összekulcsolt kezek, alkart markoló kéz) utaló gesztusok, gesztuscsoportok. Ugyanakkor a kora gyermekkorban lévő „aktorok” esetében ezt nem mondhatjuk el, sőt, itt a kép tárgyi elemeiről is azt állapítjuk meg, hogy azok a fiúgyermeki természettel (a konstrukció vagy a gyakorlati tapasztalat szintjén?) együtt járó lármát, élénkséget, eleveniséget, a gyermeki aktivitást prezentálják. A nagyobb fiúk esetében hangsúlyos tárgyi elemek nincsenek, leszámítva néhány kiemelkedő példát.

c) *Tárgyi-fizikai környezet.* Ami a fizikai (épített) környezetet illeti, olykor megjelennek a közösséghez tartozás élményét prezentáló intézményi épületek, körbeölelve a felszabadultan játszó diákokat, olykor pedig meg sem jelenik a konviktus vagy a Rauchtempel, s ilyenkor önkéntelenül is a szabadságélmény kerül előtérbe.

¹⁶⁷ BETTELHEIM 2003, 107–119.

¹⁶⁸ Vö. MOLLENHAUER 1996. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm>.

2. Társas kapcsolatok. A szociális kontextusok tekintetében mindenekelőtt a társadalom rendjét alkotó gyakorlatokra érdemes utalnunk, mint amilyenek a sportjátékok,¹⁶⁹ melyek hozzájárulnak a közösségi érzés erősödéséhez, illetve maguk a sporttevékenységek, amelyek pedig előkészítenek bizonyos, a későbbi létforma szempontjából meghatározó értékeket, magatartásformákat, tehát társadalmi előgyakorlatként realizálódnak az adott időben.¹⁷⁰ Ez utóbbi gyakorlatokon keresztül fölkészülnek társadalmi szerepeikre, szemük előtt tartva bizonyos társadalmi ideált, amely felé útjuk vezet „autentikus énjük” felől.¹⁷¹ Ez az „autentikus én” kora gyermekkorban még erősebb, mint ahogyan azt képanyagunkon is látjuk; ezekben az életkorokban ugyanis még nem mélyült el különösebben a szerepjátszási technikák interiorizációja. Ez a folyamat majd csak a későbbi életkorokban tapintható ki határozottabban a növendékek viselkedésében, önreprezentációjában. A belsővé tétel rendkívül fontos tényezőit jelentik a különböző rítusok, rituálék és ceremóniák, melyekben lépten-nyomon aktualizálódnak a mikro-társadalom (közösség) működése szempontjából releváns értékek, illetve a közösségi összetartozás élménye is hangsúlyosan megjelenik ezekben az aktusokban. A rituálék fontos jellemzője az azonos, pontos időközökben ismétlődő viselkedés, így ilyennek tekinthetjük a már említett újságolvasást, a biliárdjátékot (vö. Schopenhauer a kártyajátékról),¹⁷² illetve a sporttevékenységeket is.

3. Gyermekszemlélet. A gyermekszemléletet illetően el kell vetnünk azt az elgondolást, mi szerint az intézmény falai között fokozottan érvényes lett volna a szakirodalomban a herbarti „kis vadember” címszóval említett gyermekfelfogás, mindenesetre – a jezsuita nevelés szellemiségéből fakadóan – természetesen tetten érhetőek merev elvárások a gyermekkel szemben, még ha ezek nem is voltak módfelett rigorózus és kérlelhetetlen követelmények. Igaz ugyan, hogy a szabadidős tevékenység megszervezésében valószínűleg – a szintén jezsuita pécsi Pius Internátushoz hasonlóan – precizitás és szigorú tervezés uralkodott, ám az életkor előrehaladtával a fiúk egyre több joggal és szabadsággal rendelkeztek. Mindazonáltal a fényképek egyértelműen bizonyítják, hogy a fiúk lépten-nyomon készültek a felnőtt életre, melyben öntudatos, büszke férfiként kell helyt állniuk. A vizsgált nevelési intézmény állandóan szem előtt tartott egy kettős szempontrendszert: a gyermekeket szigorú életvezetésre és önuralomra kell tanítani, ugyanakkor nem szabad bennük elfojtani a magas társadalmi státuszból fakadó büszkeséget, sőt, elő kell segíteni annak kifejlődését, megérését. Mindennek következtében a pedagógusok sokkal inkább a jó kedéllyel és a jámbor keresztényi szellemmel próbáltak hatást gyakorolni,

¹⁶⁹ A sportjáték még nem kifejezetten célorientált, az együttes élménye itt még meghatározóbb. A lényeg maga a játék, így ez némiképp öncélúnak tekinthető. Ezzel szemben a sportban mindenekelőtt az elért eredmények számítanak, illetve itt talán a társadalmi elismerés kivívása a legátfogóbb cél. – A sportjáték és a sporttevékenység közötti különbség érzékeltetéséhez lásd MÉREI – V. BINÉT 2006, 118–134., különösen: 124–127.

¹⁷⁰ Vö. SZTOMPKA 2009, 132–136.

¹⁷¹ Vö. uo. 138–145.

¹⁷² SCHOPENHAUER 1925, 28–32.

semmint rigorózus testi fenyítéssel és a büntetés egyéb módjaival. Érdemes kihangsúlyozni, hogy az intézmény falai között tapasztalható derűs életszemléletről és jó kedélyről, illetve a gyermekek és fiatal emberek jelentős önbizalmáról a fényképek is tanúskodnak.

Források

Elsődleges források

- AASI KK Photosammlung = *Archiv der Österreichischen Provinz der Gesellschaft Jesu/ Archivum Provinciae Austriae Societatis Iesu (AASI). Kollegsarchiv Kalksburg (KK) Photosammlung.*
- CSÁVOSSY Elemér (1902): Der Rauchtempel. *Kalksbuger Korrespondenz* Jg. XVII. Nr. 35. April 1902. 23–27.
- Das dritte Tennisturnier... 1908 = Das Dritte Tennisturnier (1908): *Kalksburger Korrespondenz* Jg. XXIII. Nr. 4. Juli 1908. 43–45.
- Ein Tag... 1905 = Ein Tag in der Vorbereitungs-klasse. *Kalksburger Korrespondenz* Jg. XX. Nr. 47. Mai 1905. 18–23.
- Jahresbericht Kalksburg 1906/07 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1906–1907.* Kalksburg, 1907.
- Jahresbericht Kalksburg 1909/10 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1909–1910.* Kalksburg, 1910.
- Jahresbericht Kalksburg 1910/11 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1910–1911.* Kalksburg, 1911.
- Jahresbericht Kalksburg 1911/12 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1911–1912.* Kalksburg, 1912.
- Jahresbericht Kalksburg 1912/13 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1912–1913.* Kalksburg, 1913.
- Jahresbericht Kalksburg 1913/14 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1913–1914.* Kalksburg, 1914.
- Jahresbericht Kalksburg 1918/19 = *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1918–1919.* Kalksburg, 1919.

Másodlagos források

- 100 Jahre Kollegium Kalksburg... 1956 = *100 Jahre Kollegium Kalksburg Festschrift 1956. 100 Jahre Collegium Immaculatae Virginis Kalksburg. Sonderheft der Kalksburger Korrespondenz.* Kalksburg, Kollegium Kalksburg, 1956.
- ASSMANN, Jan (1999): *A kulturális emlékezet.* Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- BÁBOSIK István (1997): *A modern nevelés elmélete.* Budapest, Telosz Kiadó.
- BÁBOSIK István (2004): *A nevelés elmélete és gyakorlata.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- BÄTSCHMANN, Oskar (1998): *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába*. Budapest, Corvina.
- BERKOVITS Balázs (2003): Foucault és Goffman – a humán tudományok működése. *Pro Philosophia Füzetek* 5. évf. 4. sz. <http://www.c3.hu/~prophil/profi034/TARTALOM.html> [2017.01.12.]
- BETTELHEIM, Bruno (2003): *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*. Budapest, Cartaphilus Kiadó.
- BOEHM, Gottfried (2006): A nyelven túli? Megjegyzések a képek logikájához. In NAGY Edina (szerk.): *A kép a médiaművészet korában*. Budapest, L'Harmattan, 25–42.
- BOURDIEU, Pierre (1982): A fénykép társadalmi definíciója. In HORÁNYI Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 226–242.
- Das Kollegium Immaculatae... 1906 = *Das Kollegium Immaculatae Virginis zu Kalksburg, 1856–1906*, Festschrift zur Jubelfeier seines fünfzigjährigen Bestandes. Wien, Verlag des Kollegiums Immaculatae Virginis zu Kalksburg, 1906.
- DEMAUSE, Lloyd (1998): A gyermekkor története (részletek). In VAJDA Zsuzsanna – PUKÁNSZKY Béla (szerk., 1998): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Eötvös József Kiadó. 13–41.
- FLIEGAUF Gergely (é. n.): *Totális intézmény kritika: mennyiben változott a börtön társadalmi funkciója az elmúlt ötven év során?* Kézirat. http://docs.google.com/Doc?id=dhphp72z_1gqdsqtcj. [2016.02.17.]
- FOUCAULT, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- GADAMER, Hans-Georg (1997): A kép és a szó művészete. In BACSÓ Béla (szerk., 1997): *Kép, fenomén, valóság*. Budapest, Kijarat Kiadó.
- GALDI Gábor (2004): *Szabadidőstruktúra és fizikai rekreáció Magyarországon 1963–2000 között, életmód-időmérleg vizsgálatok tükrében*. PhD értekezés. Budapest, Semmelweis Egyetem Neveléstudományi (Sporttudományi Doktori Iskola).
- GARFINKEL, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GARFINKEL, Harold (1996): Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly* vol. 59. issue 1., 5–21.
- GÉCZI János – DARVAI Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szaksajtójában. *Új Pedagógiai Szemle* 60. évf. 3–4. sz., 201–237.
- GÉCZI János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok*. Veszprém – Budapest, Iskolakultúra, 203–213.
- GOFFMAN, Erving (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh, University of Edinburgh – Social Sciences Research Centre.
- HAMILTON, Peter (1997): Representing the social: France and Frenchness in post-war humanist photography. In Hall, Stuart (szerk., 1997): *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London, Sage Publications Inc. 75150.

- HORNYIK Sándor (2014): A képek és a dolgok - A vizuális kultúra archeológiája a fotográfia mentén. *Disegno* 1. évf. 1. sz., 62–77. http://disegno.mome.hu/articles/Disegno_05_Hornyik-Sandor.pdf. [2016.12.12.]
- LEGRAND, Gérard (2001): *A romantika művészete*. Budapest, Helikon.
- MAROSI Ernő (1985): *Bevezetés a művészettörténetbe*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt.
- MIETZNER, Ulrike – PILARCZYK, Ulrike (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In HEGEDŰS Judit – NÉMETH András – SZABÓ Zoltán András (szerk., 2013): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, 31–50.
- MIHÁLY Ildikó (2009): *Iskolások, iskolák és a szabadiód*. Ofi.hu. <http://ofi.hu/tudastar/iskolasok-iskolak>. [2017.01.18.]
- MITCHELL, W. J. T. (1994): The Pictorial Turn. In *Picture Theory. Essays on Verbal and Pictorial Representation*. Chicago, University of Chicago Press, 1994, 11–34.
- MOLLENHAUER, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In MELEG Csilla (szerk., 1996): *Iskola és társadalom*, I. Szöveggyűjtemény. Pécs, JPTE. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm>. [2016.02.17.]
- MÖNKS, Franz J. – KNOERS, Alphons M. (2004): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Urbis Kiadó.
- OELKERS, Jürgen (1992): *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- PANOFKY, Ervin (2011a): A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomelemzésének problémájához. In PANOFKY, Ervin: *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Budapest, ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, 218–233.
- PANOFKY, Ervin (2011b): Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába. In PANOFKY, Ervin: *A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok*. Budapest, ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, 252–274.
- PÁL József – ÚJVÁRI Edit (szerk., 2001): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest, Balassi Kiadó. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm. [2017.07.12.]
- PEASE, Barbara – PEASE, Allan (2004): *A testbeszéd enciklopédiája*. Budapest, Park Könyvkiadó.
- PILARCZYK, Ulrike – MIETZNER, Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és a társadalomtudományi kutatásban. *Iskolakultúra* 20. évf. 5–6. sz. Melléklet, 1–20.
- PUKÁNSZKY Béla (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat. 259–330.
- PUKÁNSZKY Béla (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra.
- RÉAU, Louis (1997): Az ikonográfia meghatározása és alkalmazása. In FABINY Tibor – PÁL József (szerk.): *Az ikonológia elmélete. Ikonológia és műértelmezés 1*. Szeged, JATEPress. <http://www.bibl.u-szeged.hu/jatepress/reau.htm>. [2016.01.12.]

- RÉBAY Magdolna (2010): A kalksburgi jezsuita kollégium magyar szemmel. In FÉNYŐ Imre – RÉBAY Magdolna (szerk.): *Felzántatlan területeken. Tanulmányok Breznyánszky László 65. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 149–169.
- RÉBAY Magdolna (2014): A felvidéki elit a kalksburgi jezsuita kollégiumban (1856–1918). In TORGYIK Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Komárom, International Research Institute, 5–25.
- RIESMAN, David (2013): *A magányos tömeg*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SCHNEIDER, Norbert (é. n.): Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In RÉNYI András (szerk.): *Érintkező felület. Rényi András honlapja*. http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193. [2016.12.01.]
- SCHOPENHAUER, Arthur (1925): *Életbölcseesség*. Budapest, Pantheon Irodalmi Intézet.
- SCHÜTZ, Alfred: The Stranger (1944): An Essay in Social Psychology. *American Journal of Sociology* 49. évf. 6. sz., 499–507. http://tucnak.fsv.cuni.cz/~hajek/ModerniSgTeorie/texty_seminar/schutz-the%20stranger.pdf. [2016.02.22.]
- SOMODI Imre (2011): Az értelmezés kötelezettsége: egy bentlakásos iskola helye a lokális társadalomban és annak emlékezetében – A pécsi Pius Internátus. In BENEDEK Dániel – VADÁSZ Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból*. Pécs, PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola – Virágmandula Kft., 177–185.
- SZABOLCS Éva (1998): Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia* 98. évf. 3. sz. 253–260.
- SZTOMPKA, Piotr (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Budapest – Pécs, Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- TÁMBA Renátó (2015): Osztálytermi fényképek a kalksburgi jezsuita gimnáziumból. In KAPUSI Angéla – UGRAI János (szerk.): *Elitek nevelése és oktatása. Esetek és összefüggések a 18–20. századból*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 71–87.
- TÁMBA Renátó (2016): Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében. *Különleges bánásmód* 2. évf. 2. sz., 41–52.
- WALDENFELS, Bernard (2004): Az idegenség etnográfiai ábrázolásának paradoxonjai. In BICZÓ Gábor (szerk.): *Az Idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- WESZELY Ödön (1935): *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- WILDE, Oscar (é. n.): *Dorian Gray arcképe*. Budapest, Filum Kiadó.